

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A construção da solidariedade em ambientes escolares

Luciene Regina Paulino

Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Orientadora

CAMPINAS - 2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A construção da solidariedade em ambientes escolares.

Luciene Regina Paulino

Orientador: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por
Luciene Regina Paulino e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Campinas- 2001

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8º/5751**

P283c Paulino, Luciene Regina.
A construção da solidariedade em ambientes escolares /
Luciene Regina Paulino. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Solidariedade. 2. Virtudes. 3. Ética.
4. Cooperação (Psicologia). 5. Desenvolvimento moral.
I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual
De Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.



Solidariedade ...

é quando a gente está dormindo e sonha
que todo ser vivo do universo
é uma parte da gente
e a gente sabe que só vai acordar de verdade
quando todas estas partes
tiverem despertado.

Autor desconhecido

"Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos,
esperamos que permaneça: nossa confiança no povo.
Nossa fé nos homens e na criação de um mundo
em que seja menos difícil amar".
Paulo Freire.

Minha gratidão

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”.
Pedro Casaldáliga.

Se a virtude é condição humana, nada mais humano do que caracterizá-la por aqueles que contribuíram para que se realizasse uma pesquisa sobre virtudes.

Muito fizeram os tantos humanos que pelo caminho encontrei. A cada um, uma virtude em especial, e a seu passo, tem aqui minha parcela de gratidão.

Sim, pois *“a gratidão, é a mais agradável das virtudes (...) A gratidão é um segundo prazer, que prolonga um primeiro, como um eco de alegria à alegria sentida, como uma felicidade a mais para um mais de felicidade”*.¹ (p.145)

Para minha mãe, cujo sorriso tímido e o olhar sereno despojam tantas virtudes: a **serenidade**, a **doçura**, o **amor** que me envolve a cada gesto seu. Agradeço, simplesmente, por você existir em minha vida, mãe.

Para meu pai, cuja virtude do **trabalho** foi para mim exemplo durante toda a vida, porque se a virtude pode ser ensinada, é mais pelo exemplo, já diria Comte-Sponville.

Para meu irmão, pequeno ainda, mesmo aos vinte e quatro anos de existência. Seus gestos de **generosidade** sempre me encantam. É o que o torna mais querido, porque essa generosidade *“somada a doçura, ela se chama bondade”*.

Para minha amiga Valéria, sinônimo de **confiança**. Sua firmeza sempre me deu confiança. Sua confiança sempre me deu firmeza na caminhada.

¹ Todas as citações desse texto são referentes a COMTE-SPONVILLE, 1995, Pequeno tratado das grandes virtudes. Martins Fontes, São Paulo.

Para meu amigo Rogério, claro, a virtude da **fortaleza**. Sua força, meu amigo, foi exemplo de vida.

Para minha menina, Sandy, cuja **doçura** expressa a grandeza de seu coração. Como minha aluna, é mostra viva de quanto valeu a pena tantos esforços.

Para Vera e Diana, mostras também vivas de que a educação pode transformar. Virtude do **carinho**, encontro em vocês. Muita saudade das nossas conversas.

Para o amigo Rodnei, a virtude do **desprendimento**. Sempre pronto a ajudar!

Para Dona Sara, a virtude da **dedicação**. Sempre atenta aos meus deslizes ...

Para minha amiga Fatiminha, cuja virtude a que relaciono é a **misericórdia**. Diria Comte-Sponville que a misericórdia “deixa o ódio ao odiento, a maldade aos maus, o rancor aos ruins”. A misericórdia, para a amiga Fátima, por tantas lutas por uma ética que abrigue o humano.

Para Valdevino, virtude da **humildade**, *sempre insatisfeita consigo mesma*. Mas sempre tão bonita, estampada nos seus gestos.

Para minha amiga Telma, a **temperança** que é a virtude dos “sábios”, em favor dos que anseiam por cuidado e no cuidado com o outro, expressam a felicidade. É o que seus olhos expressam, e suas palavras me fazem acreditar.

Para a amiga Ju (Jussara), a virtude, só poderia ser a **amizade**. Aquela que perpetua histórias, que compreende e aguarda o momento para um abraço festivo.

Para minha nova amiga Ester, nova, por estarmos mais juntas, mais amigas, agradeço pela virtude da **simplicidade** estampada nos seus olhos azuis e nos pequenos gestos.

Para minha amiga Fer (Fernanda), a virtude da **compreensão**, em cada momento de sua vida, uma manifestação do quanto está atenta à necessidade de compreender o outro, que caminha ao seu lado.

Para Dinara e Roberta, novas companheiras, a **convivência** que tem nos tornado cada vez mais próximas...

Para Valéria, Eliete, Alfredo, Ricardo, Adriana Braga, Adriana Molinari, Adriana Emília, Rita, Odana, Mara, Angela, Sandra (tão especial!), Carmen, Lia, Nádia, Sonia, Elnaque, Cris, Talita, Larissa, Luíza, a virtude do **companheirismo**, característico em cada um.

Para o professor Ulisses, pela **disposição** em estar sempre pronto a ouvir e a discutir questões sobre a moral e as virtudes.

Para Silmara, Bete, Marina, Isabel, a virtude da **coragem**. A coragem “como capacidade de superar o medo, vale mais que a covardia ou a poltronice, que ao medo se entregam”. Minha gratidão e admiração pela disposição de mudarem o que parecia impossível.

Para a querida Darcy e minhas queridas alunas-professoras, meninas, avós, amigas, de Guaxupé, novamente, para vocês a virtude da **coragem**. Segundo Comte-Sponville, a coragem é a virtude dos que são heróis. E todo herói sabe que sua coragem “*é o que os torna humildes diante de si mesmos e misericordiosos diante dos outros*”. Desejo mais e mais coragem, porque educação é sempre um desafio que necessita de professores heróis!!!

Para Adriana Paulo e Ana Claudia, a virtude do **cuidado**, do serviço. Minha gratidão por cuidarem tanto para que a educação de suas crianças seja tão rica em cooperação e respeito mútuo.

Para Roberta, mineira apressada, a virtude da **justiça**. “*Os justos são os que tendem a ela*” (p.78). Por desejar uma realidade mais justa para os pequenos, minha admiração.

Para minhas alunas dos Seminários de Moral e dos Cursos de PROEPRE, a virtude do **compromisso**. Mais do que com a educação, um compromisso com o humano. Pelas discussões que tanto me enriquecem, agradeço.

Para Orly, minha querida Orly, a virtude da **fidelidade**, “*porque se esta é o amor conservado ao que aconteceu*”, que outra virtude caberia tão bem a quem foi fiel a uma causa por tantos anos: transformar a educação? Orgulho-me, assim como todos os que convivem com ela, por compartilhar dessa mesma causa. Seus olhos mansos acompanham a cada um de nós em nossas buscas por essa transformação. Agradeço, especialmente, pelo carinho e acolhida nos momentos mais difíceis.

Para Yves, a virtude da **sabedoria**, que “*é melhor do que as pérolas e nenhuma jóia lhe é comparável*”². Pela simplicidade acalentadora com que demonstra toda sua sabedoria, agradeço.

Para Maria Suzana, a virtude da **boa-fé** que é como uma sinceridade, diria Comte-Sponville, ou ligada ao amor à verdade. Pelas conversas sempre disponíveis e atentas .

Para Roseli, a virtude da **acolhida**, sempre prescrita nas suas intervenções, no seu olhar sobre os outros.

² Provérbios, 8-11.

Para as crianças que participaram desta pesquisa, cuja virtude maior é simplesmente serem crianças e, nessa condição, despojarem-se da **pureza** que as caracteriza.

Para Cláudio, pela presença generosa na impressão deste trabalho.

Para Cristina, a virtude da **responsabilidade**. Que sua luta, junto aos “meninos do lixão” e aos “meninos do futebol”, que eu tanto admiro, possa continuar dando os mais belos frutos.

Para Rildo, a virtude do **amor**, “*a melhor e mais curta definição de virtude*”, dizia Santo Agostinho. O amor, que tudo supera, e que espera, a cada dia, um sorriso meu. Pela alegria que vejo, constantemente, em seu rosto, pelo companheirismo em todas as horas e pela doçura que se revela em seu amor por mim.

Para o Deus em quem eu acredito, que é um Deus **solidário**, o Deus dos pobres, dos pequenos, um Deus cujo exemplo humanizou as virtudes. O Deus que está sempre presente em minha história, fazendo-me compreender que é possível acreditar **que o mundo pode ser melhor, e que as pessoas podem ser felizes**.

Agradecimentos especiais à CAPES pelo fornecimento de minha bolsa de estudos, e a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, atenderam-me sempre, prontamente, nas dependências dessa UNIVERSIDADE.

RESUMO

A solidariedade se apresenta como uma necessidade humana nos dias de hoje. Cabe à educação contribuir para que tal virtude possa permear as relações humanas, a ponto de que se possam superar a violência, a indiferença, o preconceito.

Discutindo sobre como as pessoas podem construir a solidariedade, baseando-se em pressupostos filosóficos e psicológicos que garantem que tal virtude é construída dentro de cada pessoa que elabora suas próprias estruturas e representações da realidade, na interação com o meio; esta pesquisa aponta um caminho para a formação de sujeitos mais autônomos e solidários: a cooperação como estratégia a conceber a construção das virtudes.

Para tal, foram investigados, em comparação, os julgamentos de crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 6 a 7 anos, provenientes de dois tipos de ambiente: A, baseado em relações autoritárias e B, em relações de cooperação. Utilizou-se não só da aplicação das provas de diagnóstico do comportamento operatório de Jean Piaget, no intuito de verificar um paralelo entre as estruturas cognitivas e morais dos sujeitos, como também de quatro dilemas morais, divididos em dois blocos que atenderam a dois requisitos desta pesquisa: constatar a solidariedade entre pares e a solidariedade na presença da autoridade.

Os resultados demonstram a existência de uma evolução na disposição dos sujeitos para serem solidários, ligada a uma perspectiva de vivenciarem experiências significativas de reciprocidade e respeito mútuo.

A interpretação desses resultados não pretende classificar os sujeitos em solidários ou não, mas possibilitar que se dirijam ações para que aqueles, que não se apresentaram dispostos a atitudes virtuosas, possam VIR A SER.

ABSTRACT

The solidarity is a humane need, nowadays. It is role of Education to cooperate in permeating such virtues among humane relationships in order to overcome the violence, indifference and prejudice.

Talking about how people can built the solidarity, based in psychological and philosophical presuppositions which grant that such virtue is built inside each individual who elaborates his own structures of reality representation, in the interaction with the environment, this investigation points out a way to the formation of more autonomous and solidary individuals: the cooperation as strategy to conceive the building of virtues.

Therefore judgements of both sex children, from 6 to 7 years old, were investigated in comparison to two different kinds of environments: (a) based on authoritative relationships and (b) based on cooperative relationships.

It was utilized not only the applications of Jean Piaget Diagnosis for Operatory Behaviour in order to verify a parallel between moral and cognitive structures of individuals but also 4 moral dilemma were divided in two blocks to comply with the two requirements of this investigation: to find the solidarity among pairs and solidarity in the presence of authority.

The results demonstrate the existence of an evolution in the disposition of individuals to be solidary connected to a perspective to live significant experiences of reciprocity and mutual respect.

The interpretation of these results does not intend to classify individuals as solidary or not solidary but enables to apply actions to those who did not present disposal for virtuous attitudes, aiming that they may become solidary.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Primeiro ato – O sagrado.....	3
Segundo Ato – O esperado.....	4
O sagrado e o esperado – o papel das virtudes.....	5
Referencial teórico.....	9
1. As contribuições das teorias psicológicas e filosóficas acerca da construção de valores morais.....	10
1. A teoria de Piaget.....	14
2. As contribuições da teoria de Kohlberg e as novas tendências em estudos da moral.	24
3. A resposta a todas as teorias, uma hipótese :.....	28
Por uma teoria das virtudes... ..	29
3.1. A escolha de uma virtude.....	33
3.2. A propósito da construção das virtudes na teoria piagetiana.....	35
3.3. A solidariedade na teoria piagetiana.....	43
4. A partir de Piaget.....	45
5. Implicações.....	49
5.1 Primeira implicação: A ética das virtudes.....	49
5.1.1. A prática das virtudes nas escolas.....	52
5.2. Segunda implicação: A cooperação pode promover a construção das virtudes.....	57
5.2.1. O ideal de cooperação para a formação moral.....	57
5.2.2 A cooperação e a construção das virtudes:.....	64
• A cooperação é necessária para conduzir o sujeito à certa objetividade de pensamento.	68
• A cooperação pressupõe uma educação ativa.....	69
• A cooperação a partir das trocas entre iguais.....	72
• A cooperação implica escolhas.....	73
• A cooperação enquanto alternativa à disciplina e aos limites.....	74
• A cooperação promove o respeito.....	78

• A cooperação implica manifestação de sentimentos.....	78
Revisão Bibliográfica.....	83
Problema e justificativa.....	95
Os objetivos e as hipóteses da pesquisa.....	99
Metodologia da pesquisa.....	101
Apresentação e discussão dos resultados.....	103
• A caracterização do ambiente sócio-moral: coerção X cooperação.....	103
• O diagnóstico do comportamento operatório.....	116
• Apresentação das respostas aos dilemas morais.....	123
• Discussão dos resultados – comparando as respostas dos sujeitos de cada ambiente.....	137
• A solidariedade e o pensamento infantil – o pensamento operatório, a resolução dos dilemas e a representação gráfica	196
Considerações finais	205
• A exigência da solidariedade.....	205
• A solidariedade, aqui, como generosidade, dessa exigência.....	224
VIII. Referências Bibliográficas.....	227
IX. Anexos	239

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1	Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sócio-morais	104
Quadro 2	Observação do ambiente escolar e as relações coercitivas X cooperativas	105
Quadro 3	Níveis encontrados por Selman para a adoção de perspectivas	139
Quadro 4	Distribuição das categorias do dilema 1 em níveis	140
Quadro 5	Distribuição das categorias do dilema 3 em níveis	140
Quadro 6	Distribuição das categorias do dilema 2 em níveis	141
Quadro 7	Distribuição das categorias do dilema 4 em níveis	141

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1	Pesquisa de Araújo quanto ao desenvolvimento do julgamento moral em crianças pré-escolares.....	62
Tabela 2	Segunda pesquisa de Araújo sobre o julgamento moral.....	63
Tabela 3	Últimas constatações de Araújo quanto ao desenvolvimento moral dos sujeitos – um estudo longitudinal.....	63
Tabela 4	Caracterização do comportamento operatório dos sujeitos do ambiente A.....	118
Tabela 5	Caracterização do comportamento operatório dos sujeitos do Ambiente B.....	119
Tabela 6	Comparação dos resultados – comportamento operatório – Ambientes A e B.	120
Tabela 7	Distribuição do número de sujeitos, segundo o estágio de desenvolvimento intelectual, de acordo com o ambiente.....	121
Tabela 8	Levantamento das respostas para o dilema 1, para cada categoria, em cada ambiente	150
Tabela 9	Levantamento das respostas para o dilema 3, para cada categoria, em cada ambiente	159
Tabela10	Apresentação das respostas para cada dilema do bloco 1 em níveis, nos ambientes A e B.....	160
Tabela11	Apresentação do total de respostas dos sujeitos dos Ambientes A e B para os dilemas do Bloco 1.....	161
Tabela12	Levantamento das respostas para o dilema 2, para cada categoria, em cada ambiente	172
Tabela 13	Levantamento das respostas para o dilema 4, para cada categoria, em cada ambiente	180
Tabela 14	Apresentação das respostas para cada dilema do bloco 2 em níveis, nos ambientes A e B.....	182

Tabela 15	Apresentação do total de respostas dos sujeitos dos Ambientes A e B para os dilemas do Bloco 2.....	182
Tabela 16	Número e porcentagem de respostas para o dilema 1 de acordo com os níveis para os ambientes A e B.....	183
Tabela 17	Número e porcentagem de respostas para o dilema 3 de acordo com os níveis para os ambientes A e B.....	184
Tabela 18	Número e porcentagem de respostas para o dilema 2 de acordo com os níveis para os ambientes A e B.....	185
Tabela 19	Número e porcentagem de respostas para o dilema 4 de acordo com os níveis para os ambientes A e B.....	186
Tabela 20	Distribuição das respostas dos sujeitos do ambiente A em categorias e níveis (anexos).....	253
Tabela 21	Distribuição das respostas dos sujeitos do ambiente B em categorias e níveis (anexos).....	254
Tabela 22	Número de respostas dos sujeitos dos Ambientes A e B nas categorias e níveis, em cada bloco de dilemas (anexos).....	255
Tabela 23	Número de respostas dos sujeitos dos ambientes A e B para cada nível nos dilemas dos blocos 1 e 2 (Anexos).....	256
Tabela 24	Distribuição das respostas por sujeito e em níveis.....	257
Tabela 25	Distribuição das respostas para o dilema 1 conforme a similaridade encontrada.....	189
Tabela 26	Probabilidade dos sujeitos pertencerem ao outro grupo conforme respostas ao dilema 1.....	190
Tabela 27	Distribuição das respostas para o dilema 3 conforme a similaridade encontrada.....	191
Tabela 28	Probabilidade dos sujeitos pertencerem ao outro grupo conforme respostas ao dilema 3.....	191
Tabela 29	Distribuição das respostas para o dilema 2 conforme a similaridade encontrada.....	192

Tabela 30	Probabilidade dos sujeitos pertencerem ao outro grupo conforme respostas ao dilema 2.....	193
Tabela 31	Distribuição das respostas para o dilema 4 conforme a similaridade encontrada.....	193
Tabela 32	Probabilidade dos sujeitos pertencerem ao outro grupo conforme respostas ao dilema 4.....	194
Tabela 33	Caracterização do processo ensino-aprendizagem – Modelos Pedagógicos e Epistemológicos (anexos).....	259
Tabela 34	Comparação das concepções acerca do processo ensino-aprendizagem segundo modelos que o embasam (anexos).....	260

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1	Porcentagem de sujeitos segundo o estágio de desenvolvimento intelectual e segundo o ambiente.....	121
Figura 2	Porcentagens das respostas para o dilema 1 de acordo com os ambientes e segundo as categorias.....	150
Figura 3	Porcentagens das respostas para o dilema 3 de acordo com os ambientes e segundo as categorias.....	159
Figura 4	Porcentagens das respostas para o dilema 2 de acordo com os ambientes e segundo as categorias.....	173
Figura 5	Porcentagens das respostas para o dilema 4 de acordo com os ambientes e segundo as categorias.....	181
Figura 6	Porcentagens de respostas para o dilema 1, segundo os níveis para os ambientes A e B.....	183
Figura 7	Porcentagens de respostas para o dilema 3, segundo os níveis para os ambientes A e B.....	184
Figura 8	Porcentagens de respostas para o dilema 2, segundo os níveis para os ambientes A e B.....	185
Figura 9	Porcentagens de respostas para o dilema 4, segundo os níveis para os ambientes A e B.....	187
Figura10	Desenho de MARC (A) ao dilema 4	199
Figura 11	Desenho de ALU (B) ao dilema 2	201
Figura 12	Desenho de MARI (A) ao dilema 1	207
Figura 13	Desenho de ANA (A) ao dilema 1.....	208
Figura 14	Desenho de JOA (B) ao dilema 1	209
Figura 15	Desenho de PAT (B) ao dilema 1.....	209
Figura 16	Desenho de MAT (A) ao dilema 3.....	211

Figura 17	Desenho de VIN (B) ao dilema 4	214
Figura 18	Desenho de CAM (A) ao dilema 4	215
Figura 19	Desenho de NET (A) ao dilema 2... ..	215
Figura 20	Desenho de GABR (A) ao dilema 2.....	216
Figura 21	Desenho de CAM (B) ao dilema 2.....	217
Figura 22	Desenho de LIV (A) ao dilema 2	218
Figura 23	Desenho de THI (B) ao dilema 4.....	219
Figura 24	Desenho de PED (B) ao dilema 4.....	220
Figura 25	Desenho de FEL (B) ao dilema 2.....	221

ÍNDICE DAS FOTOS

Foto 1.	Ambiente A – Exercícios em apostilas preparadas previamente pelo professor”	107
Foto 2	Ambiente A – Carteiras enfileiradas e silêncio absoluto nas atividades realizadas. ”.....	108
Foto 3	Ambiente B. A escolha das atividades é realizada pelas crianças – “Os cantinhos”.....	111
Foto 4	Ambiente B. “Cantinho do suco”- trabalho com conhecimento físico e transvasamento de líquidos. ”... ..	113
Foto 5	Ambiente B “Cantinho da argila”... ..	114

ANEXOS

Anexo 1.	Texto A borboleta.	239
Anexo 2.	Modelos epistemológicos e pedagógicos na constituição de um ambiente sócio-moral.....	240
Anexo 3.	Tabela 20.....	253
Anexo 4	Tabela 21.....	254
Anexo 5	Tabela 22.....	255
Anexo 6	Tabela 23.....	256
Anexo 7.	Tabela 23.....	257
Anexo 8.	Tabela 33.....	259
Anexo 9	Tabela 34.....	260

INTRODUÇÃO

Amor de Índio

Milton Nascimento

Tudo o que move é sagrado
E remove as montanhas
Com todo cuidado, meu amor
Enquanto a chama arder
Todo dia te ver passar
Tudo, viver ao teu lado
Com o arco da promessa
No azul pintado pra durar
A abelha fazendo mel
Vale o tempo que não voou
A estrela caiu do céu
O pedido que se pensou
O destino que se cumpriu
De sentir teu calor e ser todo
Todo dia é de viver
Para ser o que for
E ser tudo.
Sim, todo amor é sagrado
E o fruto do trabalho
É mais que sagrado, meu amor.
A massa que faz o pão,
Vale a luz do teu suor
Lembra que o sono é sagrado
E alimenta de horizontes
O tempo acordado de viver
No inverno te proteger
No verão sair pra pescar
No outono te conhecer
Primavera poder gostar
No estio me derreter
Pra na chuva dançar e andar junto.
O destino que se cumpriu
De sentir seu calor e ser tudo.
Sim, todo amor é sagrado
Todo amor é sagrado.
Todo amor é sagrado.
Sim.

Primeiro Ato - O sagrado

“Fica decretado o fim do muro
que separa o sagrado do profano:
a partir de agora, tudo é sagrado”.

Paulo Coelho

Metrô, linha azul, cidade de São Paulo, quinta-feira, maio do ano dois mil. Nortistas, nordestinos, caracterizados pelos cabelos despenteados, caras de “cabra-macho”. Negros, brancos, jovens de terno e gravata, idosos, mulheres, homens... Todos, muitos. Tantos, únicos. Uma senhora sentada se levanta, oferece seu lugar a outra, aparentando seus sessenta anos; que, a princípio, titubeia, diz que não, agradece, mas é vencida pela insistência da generosidade daquele gesto. Sentada, a senhora dos seus sessenta anos retribui, oferecendo-se para carregar, então, a sacola que a outra, agora em pé, segurava. Uma pequena atitude cotidiana de generosidade ou, talvez, cuidado, gratidão. Um pequeno gesto, *sagrado*.

Sexta-feira, dezenove de maio do ano dois mil, vinte e três horas, rodovia Anhanguera, sentido capital.

Uma conversa informal com C, “professora de roça”, como ela mesma se intitula. Trabalha com classe de alfabetização em escola da zona rural. Disse ela que estava chegando um tempo muito ruim para as crianças da roça. Questionada sobre a razão de tal fato, responde que é chegado o tempo da colheita de café e as crianças faltam muito, porque ajudam os pais no trabalho. Ficam com suas mãos machucadas e não conseguem escrever. “Eu tenho que bolar um jeito diferente para trazê-los à escola”

Guaxupé, Minas Gerais, fazenda próxima ao lixão da cidade. Depois da aula, as crianças vão até lá, para separar lixo, com a intenção de revendê-lo e contribuir no orçamento da casa. “Estou fazendo um curso de torno para ensinar as crianças. Quem sabe, fazendo vasos, possam não mais precisar do lixo e ter uma fonte de rendimentos que os ajude em casa!”- conta a mesma professora, olhar decidido, semblante tranqüilo, de quem sabe que é possível dar a sua contribuição.

Justiça, cuidado, solidariedade ou generosidade? Gestos *sagrados*.

Segundo ato - O esperado

“O abandono não mata o jardim,
o que mata o jardim é o olhar indiferente
de quem por ele passa”
Mario Quintana

Cursos de Formação de professores. Muitos, diferentes, alguns presentes, outros tantos de almas ausentes, expressando, em suas falas, as mesmas queixas:

“Já não se fazem alunos como antigamente”
“No meu tempo, aluno não desrespeitava professor”.
“O que falta nesses alunos, é respeito.”

OU, ideais de educação:

“Queremos formar cidadãos conscientes, que saibam exigir seus direitos no futuro”.
“Queremos formar pessoas solidárias”.

Desejos manifestados, em suas queixas, de que um caminho para a concretização desses objetivos se desvele.

Não precisamos de grandes teorias para afirmar o que, por senso comum, esses professores expressam: a tarefa da educação.

Ela é absolutamente necessária em todas as culturas; embora, em muitas delas, a educação não seja institucionalizada.

É característico, mesmo nessa última, que os saberes, o conhecimento e os valores morais, que nos permitem convivermos em comunidade, sejam objeto da educação, que se torna, portanto, importante por estar ligada à cumulação da cultura. A única espécie que ensina é o ser humano; possivelmente, porque isso requer capacidades que os outros seres não têm.

Ensinar e aprender estão, em sociedade como a nossa, intimamente ligados a uma forma institucionalizada, a escola. Nela, acontece a dinâmica dessas relações, principalmente, quando, em nossos dias, faz-se presente, cada vez mais cedo, na vida dos sujeitos, embora quatrocentos milhões de analfabetos sejam frutos de sua falta.

O sagrado e o esperado – o papel das virtudes

“É preciso amar as pessoas
como se não houvesse amanhã.
Porque se você parar pra pensar,
na verdade não há”.
Legião Urbana

Dois atos. O primeiro, amplo, caracterizado por uma necessidade social – o que aqui chamamos de sagrado, não destituído do que é humano; mas, pelo contrário, porque eleva a condição humana ao que ela tem de mais belo: suas atitudes virtuosas, capazes de promover a compreensão entre os povos, a tolerância, o respeito, a solidariedade.

Esse sagrado é fruto do cotidiano. Um dos maiores valores de uma pesquisa científica encontra-se no recair sobre a própria realidade de maneira a transformá-la, e somente é possível transformar aquilo que é verdadeiramente conhecido.

Analisemos cada uma dessas situações. Num mundo em que impera o preconceito, seja ele de raça, credo, gênero, cultura, faz-se, cada vez mais urgente, tratar de relações de solidariedade .

Não há discordâncias de que gestos de solidariedade, generosidade, gratidão, respeito são necessários e preciosos em nossas sociedades.

Aquela mulher que parecia carregar em si já a essência do cuidado¹, não precisava levantar-se de seu lugar. Ao menos, essa atitude não seria fruto de uma necessidade exterior a ela. Estava com pacotes na mão, seu assento não era reservado para idosos e deficientes. Justo seria se alguém, que estivesse ocupando uma assento reservado para idosos, cedesse seu lugar. O que a levou, então, a tal gesto? A generosidade? E quanto ao fato de a outra senhora ter segurado seus pacotes? A gratidão ou a solidariedade?

São atitudes virtuosas, visto que não seguiram uma lei, uma obrigação.

¹ Carol Gilligan acredita que existe uma orientação moral diferente, característica das mulheres, em comparação com os homens. As mulheres utilizam uma orientação de resposta ao cuidado, enquanto que os homens estão, fundamentalmente, interessados na justiça. Trataremos de suas pesquisas em capítulo posterior.

Vejamos o caso da professora com seus alunos. Encontramos duas situações conflitantes. Na primeira, tal professora se dispõe a encontrar uma forma de contribuir para que seus alunos, vítimas do trabalho infantil, não percam suas aulas. De maneira alguma, essa professora ignora o fato explícito de trabalho infantil; porém, o que poderia fazer para contribuir? Ser solidária a uma causa que não é sua. Seria preciso considerar que, mesmo que essas crianças tenham direito, por lei, a não trabalhar; a realidade faz absolutamente necessária sua contribuição no orçamento familiar. A partir desse dado, extremamente significativo do ponto de vista das relações sociais que imperam num sistema como o nosso, a ação da professora se dá no sentido de criar diferentes propostas que façam as crianças, cujas mãos cansadas e calejadas desde tão cedo, irem para a escola e encontrarem, lá, motivação para mais um trabalho árduo, a tarefa de *aprender a ler e escrever*.

Na segunda situação, a mesma professora dispõe-se a oferecer a seus alunos outros meios para solucionar o problema do orçamento familiar. Em ambas, um fato comum, a ação não indiferente. E a indiferença passa pela falta de solidariedade.

Vejamos o segundo ato, uma das formas de se garantir que essas atitudes virtuosas sejam construídas – o esperado por tantos educadores que vêem, na escola, um caminho para tal concretização.

Dois atos que juntos, sagrado e esperado, tornam-se condição humana, porque revelam o desejo e a necessidade de relações mais justas, solidárias em pólos de diferentes níveis, desde a pequena sociedade que se instala com a sala de aula até um sistema planetário no qual urge que as virtudes sejam presentes.

Edgar Morin (2000) assim expressa essa necessidade, ao afirmar que

Kant já dizia que a finitude geográfica de nossa terra impõe a seus habitantes o princípio de hospitalidade universal que reconhece ao outro o direito de não ser tratado como inimigo. A partir do século XX, a comunidade de destino terrestre impõe de modo vital a solidariedade. (p.115)

A relevância desse trabalho: discutir sobre valores morais atende a uma condição atual. Tratar deles, na escola, uma necessidade ainda maior, manifestada por educadores

que buscam atender a um objetivo único, claro, preciso, a formação de cidadãos conscientes, pessoas respeitadas e solidárias.

Porém, essa não é uma tarefa fácil. Discutir sobre a formação de valores, como a solidariedade, implica aprofundarmo-nos em estudos de um conjunto de fatores que, na última década, têm sido considerados em pesquisas sobre o desenvolvimento moral e que pressupõem uma investigação abrangente .

Voltar-se à Psicologia será preciso, além de inúmeras contribuições como as da Filosofia. Porém, a relevância maior desta pesquisa encontra-se no campo educacional que implica garantir a seriedade dos trabalhos sobre o desenvolvimento moral para se conseguir a formação desses valores, a fim de assegurar que os objetivos educacionais a que nos propomos sejam verdadeiramente atingidos, e que, de fato, toda pessoa tenha direito a uma educação que promova a compreensão, a tolerância, o respeito e a solidariedade.

Digamos que a interiorização de valores morais não nos é suficiente, porque

aquele que sente repugnância pelo vagabundo encontrado na rua simpatiza de todo coração no cinema, com o vagabundo Carlitos. Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme (Morin, 2000, p.101).

A verdadeira solidariedade, bem como tantos outros valores morais, ou virtudes para outros, que tanto acreditamos serem presenças relevantes nas relações interpessoais são conquista de um processo de legitimação do próprio sujeito. Tal tarefa, árdua, diríamos, não corresponde apenas aos objetivos educacionais, mas tem, neles, uma grande parcela de participação.

Assim, torna-se urgente repensar a tarefa da educação. Como e por quais caminhos poder-se-á favorecer a legitimação desses valores morais, de forma a conceber, nessas relações, a experiência da tolerância, da compreensão; mas, sobretudo, relevância desse trabalho, da solidariedade.

Enfim, poder-se-ia iniciar esta introdução, partindo-se das manifestações da falta desses valores, muito mais comum em nossas sociedades; porém, intencionalmente, partir de atitudes que os promovam, conduz-nos a acreditar que é possível reverter a falta de tais

valores, e que é a educação um dos caminhos mais propícios para não se perder a esperança dessa concretização, tão necessária e ardentemente desejada em nossos dias.

REFERENCIAL TEÓRICO

*“O principal na vida não é o conhecimento,
mas o uso que dele se faz”.*
Talmude
(livro sagrado dos judeus)

Muitas são as concepções que poderiam abordar a relação entre os tipos de ambientes proporcionados em sala de aula e os valores construídos, principalmente, no campo da moralidade, que tem sido um dos marcos deste final de século dentre as preocupações modernas com a educação, modismos, talvez, ou necessidades de resgatar os ensinamentos que apresentavam antigas teorias e de aproveitar as contribuições das que se fazem novas .

É preciso esclarecer que esta pesquisa está direcionada mais precisamente à educação e sua aplicação em sala de aula; porém, um modelo pedagógico estará, por certo, intimamente ligado a uma concepção filosófica, psicológica e epistemológica do conhecimento.

Portanto, estudar os juízos que envolvam valores morais como a solidariedade, e sua profunda relação com os tipos de respeito, característicos de ambientes autoritários e cooperativos, implica a escolha de uma teoria que ampare e justifique a idéia de que a formação de juízos mais elevados não são conseguidos apenas por transmissão verbal, por famosos sermões que, teimosamente, apresentam-se nas escolas.

Faz-se necessária uma teoria justificando que tais juízos são conseqüências da seriedade de um trabalho que favoreça a experiência da cooperação, a manifestação da afetividade e de conflitos cognitivos que possam gerar tomadas de consciência .

Por esses motivos, elegeu-se o referencial da Psicologia Genética Piagetiana. Contribuições de outras teorias que, enquanto continuadoras da obra piagetiana se propuseram a estudar a moralidade, serão também utilizadas neste estudo.

Outras teorias, cujas contribuições, embora não recaiam diretamente sobre a Psicologia Genética de Piaget, poderão apontar observações interessantes sobre o

desenvolvimento do juízo e a formação de valores. Como já fora dito, a última década deste século, aflorou a preocupação de teóricos e educadores no sentido de se aprofundarem em discussões sobre a moral.

Outra questão fundamental que direcionou a escolha do embasamento teórico piagetiano foi a necessidade de se encontrar coerência, cientificidade e, de maneira qualitativa, analisar as respostas que os sujeitos apresentariam aos dilemas propostos. O método clínico piagetiano constitui-se, assim, numa referência capaz de unir tal cientificidade desejada à interação com os sujeitos, de maneira a não os persuadir nas respostas e, necessariamente, possibilitar uma situação agradável que difira daquela que a maioria dos testes psicológicos pode criar.

Tais colocações pretendem evidenciar, no quadro teórico, as contribuições de outras teorias, quanto às questões da moral e da formação de juízos e outras tantas reflexões fundamentadas na teoria escolhida, que poderão justificar a dimensão que toma esta pesquisa, ao estudar os juízos e suas relações com o ambiente, o desenvolvimento cognitivo e a formação de valores.

Diante desse quadro teórico, serão estudados sujeitos advindos de dois tipos de ambientes escolares, cujas características serão definidas melhor em outro momento da pesquisa .

As contribuições das teorias psicológicas e filosóficas acerca da construção de valores morais

*“Estou do lado do bem,
e você de que lado está...”*
Legião Urbana

Vários filósofos da história mundial predisseram que quanto mais os objetos, que nos servem de reflexão, apresentem lados opostos, dicotômicos; mais interessantes, do ponto de vista da arte, que envolve tais reflexões, eles se tornam. Talvez, tal afirmação seja uma das belezas da metafísica atual: os pontos de vista divergentes que se convergem para

um único ponto. Por que iniciar com essa reflexão? Exatamente para tratar da moral, agora, enquanto objeto.

Para entendê-la, nos tempos atuais, não basta apenas lembrar os conceitos que, pela história, foram se constituindo por aqueles que se encantaram com a beleza de se estudar a moral. Para os estudiosos dessa questão, nada mais belo do que ver a dicotomia de um único conceito que é composto por tantas variáveis e hipóteses. É o fenômeno da moral. Por que as pessoas são morais, talvez seja a essência do que se tenta estudar. Não, pelo contrário, no seu extremo, o que mais encanta, e veja-se, esse encanto é dicotômico, é tentar compreender por que as pessoas não são morais.

De fato, se todos fossem justos, se todos amassem a todos, a moral não seria necessária. A moralidade portanto, vem da falta encontrada em histórias como a de José Zeferino, José da Silva, Henri Reichstul, personagens reais que serão tomados aqui para uma reflexão sobre essas divergências da moral ou da ética.

José Zeferino da Silva, o Zeca dos Passarinhos. Brasileiro, casado, desempregado.

Detido por fiscais do Ibama, espancado e engaiolado por tentar vender um casal de pardais na feira de Duque de Caxias. Crime contra a natureza, inafiançável.

Foi visto numa cela infecta e promíscua de delegacia, comendo o pão que o diabo amassou.

José da Silva, descascador de árvore. Brasileiro, casado, desempregado.

Detido pela polícia e engaiolado por descascar árvores para fazer chá. Crime contra a natureza, inafiançável.

Foi visto numa cela infecta e promíscua de delegacia, comendo o pão que o diabo amassou.

Henri Philippe Reichstul.

De origem estrangeira, Presidente da PETROBRÁS.

Responsável pelo derramamento de 1,29 milhão de litros de petróleo da Refinaria de Duque de Caxias que poluíram a Baía de Guanabara/RJ em 18/01/00; pelo rompimento da vedação de uma monobóia, que espalhou 18 mil litros de óleo perto da praia de Tramandaí/RS, em 11/03/00;

e mais recentemente, o vazamento de mais de 4 milhões de litros da Refinaria Getúlio Vargas, em Araucária/PR, manchando em mais de 20Km os rios Barigüi e Iguaçú, matando milhares de peixes e pássaros marinhos. Crime contra a

natureza, inafiançável.

Encontra-se em liberdade. Foi visto jantando num restaurante do Rio, enquanto a multa de milhões de reais será paga pelo povo. Talvez até a conta desse jantar.²

Voltemos à literatura que nos oferece os conceitos de moral e de modo expressivo a distingue da ética. Dentre algumas definições como a moral sendo conjunto de regras prescritivas, e a ética, o conjunto de princípios norteadores dessas regras que embasam uma sociedade, entendemos a moral como um conjunto de regras e valores de uma determinada sociedade, e a ética, como uma reflexão filosófica dessas regras e valores.

Nem só ética, nem só moral. Não há moral sem critérios. José Zeferino e José da Silva cometeram um crime, mas que critérios permeiam a escolha, se é que se pode assim chamar esse julgamento, em que um outro crime, agora quanto à vida humana, fosse cometido enquanto punição para um primeiro, trancafiando-os na prisão?

Ainda se têm dois pontos a discutir: primeiro, os critérios dessa moral que se aflora nos casos desse cotidiano.

Que valores permeiam essas atitudes? A justiça? A solidariedade para com aquele que, por exclusão social, não encontra na *instituição sociedade* um juízo que apele à justiça e a outros tantos valores morais enquanto condição humana? Fora justo utilizarem-se os personagens José Zeferino e José Silva de um crime contra a natureza? Porém, ainda mais justo serem presos e condenados à infecta e promíscua detenção por esse crime? Vítimas ou culpados? Vítimas de um sistema, culpados por um crime contra a natureza. Que moral é essa daqueles que julgam um caso como esse? Que critérios a nossa sociedade assume para julgar José Zeferino e Silva e duramente puni-los e não punir, da mesma forma, um bem sucedido empresário a serviço de uma estatal?

Talvez agora fique clara aquela reflexão inicial de que a moral tem seu encanto pela dicotomia.

Essa é, sem dúvida, uma discussão filosófica e sociológica, também, do ponto de vista das relações sociais e os conflitos de classe que se estabelecem entre esses três personagens; uma discussão ética de quais valores permeiam os juízos dessa moral; porém, sobretudo, uma discussão psicológica.

² Crônica de Moacyr Castro – jornal Correio Popular, 29/07/00.

Na verdade, a ciência toda se mistura numa discussão como essa. E tal mistura é prodigiosa porque explica, ou melhor, tenta atender às necessidades do real, do cotidiano das pessoas. Uma função da filosofia e da psicologia: atender às mudanças para uma vida mais feliz, ou nas palavras de Aristóteles, a eudaimonia³.

Tugendhat (1996), remetendo-se a Aristóteles, afirma que :

O que nós, seres humanos, queremos, em última instância e totalmente em nossa vida? Aristóteles elucidava isto, explicando que a resposta trivial a esta questão é a de que queremos que nos vá bem(p. 257, 258).

Esse é o segundo ponto a discutir: o que leva as pessoas a serem morais ou não, a “estarem do lado do bem” ou não, revela-se como uma discussão séria, atual; porém, há muito tempo pensada. Diferentes teorias, desejosas de entender o comportamento humano, ainda que apenas em juízo, submeteram a profundas reflexões tal objeto que é a moral.

Um campo pantanoso quanto à compreensão das razões que distinguem as atitudes morais ou não.

De fato, a dúvida é que motiva a Ciência; porém, não será possível, apenas pela dúvida, promover o verdadeiro sentido de todo esforço científico de compreender, no sentido piagetiano do termo, a moral. O que move a ciência, portanto, além desta última, é o desejo de contribuir para uma melhoria das relações sociais e atender a uma necessidade de transformá-las em mais morais.

Não há discordância, entre algumas diferentes teorias psicológicas, em explicar que a moral se constitui no homem pelas trocas que ele estabelece com o meio. Há outras, e o que diverge nelas é o fato de que algumas dão mais atenção às explicações aprioristas, ou ainda, que a moral é ensinada; portanto, exterior ao sujeito.

Parece óbvio que, na maioria das teorias da moral, os homens se educam uns aos outros. Novamente, se distingue a tarefa da educação.

³ Trata-se da “felicidade” mencionada por Aristóteles.

Toda teoria parte de uma leitura empírica da realidade e a essa deve retornar. Se entendemos a tarefa da psicologia, enquanto verificação e estudo dos processos pelos quais o ser humano interioriza e legitima os valores morais, a tarefa da ciência termina aí. Porém, para aqueles, cujo desejo é transformar, é ir em busca de uma mudança de valores no seu cotidiano, ir à procura de caminhos para que esses seres humanos possam construir juízos e atitudes mais morais e atender ao “bem”, a tarefa é ainda maior. A educação pode dar conta disso? Entenda-se que não estamos tratando somente da educação institucionalizada, mas daquela que se insere nessas relações com o outro.

Nesse contexto, é que se faz necessário atermo-nos a teorias que trouxeram contribuições significativas para explicar a moralidade, porque é compreendida a necessidade de buscar sua gênese, que é determinada por pensamentos filosóficos e epistemológicos diferentes que a definem e assim embasam qualquer prática pedagógica, direcionando os caminhos de como educar.

Passemos, portanto, ao estudo de diferentes teorias que tentaram vislumbrar o entendimento da moralidade, o que, portanto, leva-nos, de forma dialética, a nos remetermos a aspectos filosóficos e psicológicos dessas teorias, não no sentido de compará-las e escolher dentre elas uma melhor, mas de reconhecer, em cada uma, sua contribuição para aquilo de que desejosos estamos, em tempos atuais, de compreender razões e atitudes tão violentas e cheias de hostilidades em nossas culturas e promover as mudanças possíveis e necessárias.

1. A teoria de Piaget

Piaget significa para a história dos estudos da moralidade uma contribuição extremamente importante, principalmente, quanto à educação, embora nunca tivesse tido intenção de criar um método pedagógico.

É preciso esclarecer que esse autor debruçou-se ao estudo da gênese do conhecimento, e não, à criação de um método e uma didática para a aplicação de sua teoria. Porém, de forma singular, apresenta a importância da educação na formação de

consciências morais. Todas as vezes em que se referiu à educação, deixou explícita sua preocupação com a moralidade, ao falar de conceitos de heteronomia e autonomia, porque, sabiamente, compreendia que pouco adianta falar de física e matemática, se não houver, em educação, um trabalho voltado a essa consciência moral no homem.

Em suas próprias palavras:

“Mas o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola.(...) Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente”(2000 p. 61)).

Encontram-se poucos escritos sobre a moral na obra de Piaget; porém, em pesquisas biográficas, muitos dados levam a crer que, já em seus primeiros estudos, seu objetivo era tratar de moral. Ao mesmo tempo, como já foi dito, a maioria de seus textos, dedicados à educação, referem-se, também, às questões morais.

Tentemos, a partir dessa breve introdução, compreender o que Piaget apresenta como moral.

Um dos estudos desse autor sobre a evolução da moral parte dos jogos de regras. Toda moralidade tem regras estabelecidas; portanto, ele se utiliza do jogo como instrumento para entender a evolução da moral.

O jogo tem aspecto lúdico, apresenta-se como objeto adequado, porque não tem a dimensão do desagradar ou agradar o outro, e sobretudo, parte do brincar. Mas, em que medida essas informações, que são retiradas dos jogos, correspondem à moral?

A moral não é lúdica e nem pressupõe vencedor ou perdedor. Atende a um mesmo princípio do jogo, à descentração, que é uma variável psicológica necessária ao desenvolvimento moral e à ação no jogo, porque se descentrar significa sair do seu próprio

ponto de vista e antecipar as ações do outro. Quem joga bem, podemos afirmar, poderá mostrar-se uma pessoa extremamente descentrada. Outra conexão: a regra é característica do jogo. Para Piaget, a moral é um conjunto de regras.

A legitimidade da regra do jogo está no contrato que se estabelece entre os jogadores, assim como as regras morais que são contratos com os outros, cujo respeito é o motor do respeito moral.

Na regra do jogo, o que há de moral é o respeito pelo outro que se traduz no respeito à regra.

Piaget afirma que a moral é contratual, porque fundar um contrato significa se colocar na posição de um possível contratante.

Nas palavras desse autor, *“toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”* (Piaget, 1994).

Assim, há a distinção entre duas morais: a moral não contratual, dita como heterônoma, e a moral contratual, como moral autônoma.

Nessa evolução, não há, portanto, no princípio, um contrato estabelecido, porque tal acordo implica interiorização de uma regra que não se faz suficiente a ponto de propiciar a apropriação de um contrato. O sujeito, que a interioriza, necessita descentrar-se para entender o ponto de vista do outro. Tem-se, então, a característica fundamental dessa teoria – a relação intrínseca entre moral e cognição.

Nessa concepção, só é capaz de descentrar-se aquele sujeito capaz de cooperar, o que significa, de fato, um pensamento capaz de justapor-se a outro, de ir e vir, utilizando-se de um instrumento cognitivo, chamado reversibilidade. Quando é possível tal pensamento, torna-se recíproca a condição para a regra. Se há reciprocidade, há autonomia, ou um auto-governo porque o sujeito já não pensa por um instrumento que lhe é exterior, mas por um instrumento interno que vai além da interiorização, legitimando, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio.

Nesse sentido, autonomia não é coerência entre obediência e respeito, porque se pode obedecer sem respeitar. A moral está no respeito, porque se tem obediência

heterônoma, quando apenas se interioriza um sistema sem legitimá-lo, ou obediência autônoma, porque se legitima um sistema de valores enquanto constituinte de um contrato.

Para compreender como evolui a moralidade infantil, Piaget valeu-se de entrevistas clínicas sobre dilemas morais e jogos de regras.

No que se refere aos jogos de regras, depois de observar como as crianças jogavam, Piaget as interrogava a respeito das regras do jogo. Os resultados dessa pesquisa permitiram-lhe distinguir três estágios do pensamento infantil. Concluiu, em seus estudos, que o sujeito de menos de três anos nem joga e inicia a caracterização desses estágios a partir da criança de quatro a seis anos em média, quando afirma que, enquanto pequena, joga e é capaz de prever a regra, sem contudo segui-la. Muda, inventa uma nova regra; não que a ignore, pelo contrário, o valor da regra é inegociável. Nesse estágio, o respeito verbal pela regra é sagrado; porém, na prática a criança manifesta-se desobediente.

Num segundo estágio, dos sete aos nove anos, a criança é obediente às regras, mas, em compensação, destitui delas o valor sagrado. O valor está no contrato. Num terceiro estágio, haverá ainda uma maior evolução no que concerne à legislação sobre as regras a ponto de colocá-las a serviço daqueles que a constituem enquanto contrato. E conclui que aquele, que possui um respeito sagrado à regra, mostra-se destituído de legitimação, porque a coloca acima de qualquer variável presente nas relações. Sem reconhecer o sujeito psicológico a quem se dirige um juízo ou ação moral, a obediência heterônoma é exterior à consciência e caracteriza-se pelo respeito unilateral .

É preciso distinguir, nesse momento, dois conceitos fundamentais na teoria piagetiana. Piaget (1994) se remete a Bovet para explicar que a lei não é a origem do respeito. *“É o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas pessoas adquiram força de lei na consciência daquele que respeita. O respeito é origem da lei”* e distingue a diferença entre os pensamentos de outros autores que estudaram o respeito: Bovet, Kant e Durkeim.

Afirma que, para Kant, o respeito nasce sob a influência de uma pessoa ou coisa e é a lei moral que provoca seu aparecimento e, se se respeita tal indivíduo, é porque se encarna essa lei, enquanto que, para Durkeim, à medida que o indivíduo obedece a uma regra, é respeitado. A lei é filha do respeito do indivíduo pela sociedade.

Para Bovet, quando adulto, o respeito pelo homem e pela regra são indissociáveis, mas não enquanto criança. Tal proposição se confirma nas entrevistas clínicas sobre o juízo moral em que Piaget constatou que, na criança, pode-se comprovar que o primeiro precede ao segundo. A autoridade do adulto emana na criança o respeito a ele antes da regra.

Piaget se remete a esse último autor para assegurar que se têm dois tipos de respeito, o respeito unilateral, resultado das relações de autoridade que se procedem do meio, respeito ao outro como obediência cega, e o respeito mútuo. Quanto ao primeiro tipo:

O respeito, como Bovet já mostrou, está na origem dos primeiros sentimentos morais. Com efeito, é suficiente que os seres respeitados dêem aos que os respeitam ordens e sobretudo avisos, para que estas sejam sentidas como obrigatórias e produzam assim o sentimento do dever (Piaget, 1994).

Esse é o tipo de respeito característico da criança pequena, ainda egocêntrica, que não lhe permite compreender o porquê das regras e a faz aceitar como absolutas e imutáveis as impostas pelo mundo adulto.

O respeito mútuo baseia-se nas relações de reciprocidade. Para o sujeito que o experimenta, a necessidade de ser respeitado manifesta-se no mesmo patamar da necessidade de respeitar o outro.

O respeito mútuo é, por assim dizer, a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecem entre a criança e o adulto, o menor e o maior. Como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias. Apesar dessa continuidade de fato, é preciso, então, distinguir os dois respetos, porque seus resultados são tão diferentes, quanto a autonomia o é do egocentrismo (Piaget, 1994).

Entretanto, tem se apontado, nessas observações, apenas o juízo instituído a partir de uma situação que se converta à moral. Um dos contratempos impetuosos da maioria das teorias sobre a moralidade são as ações morais, ou seja, um juízo não pressupõe que a ação seja sua continuidade. Pressupõe-se, entretanto, que um juízo mais moral, em termos de evolução, esteja próximo a uma atitude com maior evolução; mas, nem sempre, a precisão caracteriza essa afirmação. Os estudos de Piaget, assim como de outros autores,

permanecem apenas no domínio do julgamento, porque estudar a ação moral implica reconhecer intenções e outras tantas variáveis que interferem, do ponto de vista afetivo e contextual . Quanto a tal fato, o autor afirma que

Quando se passa do terreno relativamente sereno da pesquisa psicológica para o terreno das próprias realizações, intervêm tantos fatores devidos ao meio social, à personalidade dos professores, às influências familiares que uma pesquisa minuciosa é sempre necessária antes de concluir (Piaget, 1998d, p.74).

Quanto a essa questão, De La Taille (1992) afirma que o estudo de Piaget a respeito do juízo é, “*sem dúvida, essencial, a não ser que se afirme a total independência entre pensar e agir, mas que pediria ser completado por outros que se detivessem mais nos aspectos afetivos do problema*”(p.73). Tal questão, salientada por De La Taille, mereceu destaque e atenção de teorias que tomaram o objeto da moral a partir das contribuições de Piaget. São teorias que tendem a elencar, além dos aspectos cognitivos relacionados à moral, fatores como a afetividade presente nos juízos morais. Os estudos atuais sobre as virtudes expressam evidências dessa natureza.

Questões como essas serão discutidas em tópicos posteriores, quando da apresentação dos estudos sobre as virtudes, foco dessa pesquisa.

Por hora, faz-se necessário, ainda na teoria piagetiana, destacar seus estudos e descobertas que evidenciam os princípios pelos quais os sujeitos consolidam seus juízos morais.

Piaget estabelece, em seus estudos, um método para entender o pensamento dos sujeitos de forma a permitir compreender o juízo que as crianças faziam a respeito de um tema proposto, e não, o discurso imitativo do adulto. Remete-se ao método clínico, utilizado por ele, não somente em estudos sobre a moralidade, cujo cerne consiste em, de fato, tornar claro o que o sujeito pensa, sem que para tanto suas respostas sejam sugeridas.

Para explicar a evolução do juízo moral na criança, tal autor utiliza-se de dilemas morais que refletem situações do cotidiano dela como: danos materiais, mentira e roubo.

Em suas pesquisas, Piaget (1994) encontra dois critérios que distinguem a moral: o critério da gravidade, a partir dos danos objetivos e o critério da intenção que é

característico de pensamentos mais próximos à autonomia. Assim, numa situação em que uma criança derruba muitos copos acidentalmente ou um único copo, ao tentar fazer o que lhe havia sido proibido, um sujeito, cujo critério seja o primeiro, julga que a pior ação moral é a daquele que quebrou mais copos.

Piaget caracteriza esse pensamento como realismo moral, dando provas que o justificam. A primeira delas é o que chamou de responsabilidade objetiva para explicar o critério da gravidade dos fatos. Por esse critério, um crime é tanto mais grave e mais merecedor de castigo, quanto maior for o dano material. Não que o sujeito não possua noção da intenção, mas tal fundamento não tem primazia sobre o dano concreto.

Outra constatação é o lugar que a autoridade ocupa no processo de legitimação das regras. No realismo moral, as regras são legitimadas em razão do prestígio da pessoa que é autoridade para o sujeito. De fato, é característico esse pensamento entre os pequenos: mentir não é bom, porque o pai disse. Fruto da heteronomia, tal pensamento reflete o entendimento desse sujeito que procura atender à regra ao pé da letra e tem, na autoridade, a fonte de toda e qualquer sabedoria.

A partir dessas colocações, torna-se evidente que o ideal de moral que ancora o juízo moral estudado por Piaget é o princípio de justiça. Nesse sentido, Piaget se preocupa com dois critérios, o da igualdade que atende ao princípio da isonomia em que todos têm as mesmas regras e a equidade, cujo valor está em tornar diferente o que é igual.

Trata-se, portanto, de duas etapas para a caracterização do princípio de justiça: a primeira, chamada de justiça distributiva, tem sua característica maior na igualdade; a segunda, retributiva, caracteriza-se pela retribuição em função das razões dos atos.

Assim, na obediência heterônoma, não há pensamento da justiça pelo critério da igualdade/equidade, e sim, da autoridade.

Nas palavras de Piaget (1994):

Durante uma primeira etapa, a justiça não é diferenciada da autoridade das leis: é justo o que o adulto mande. Portanto, poderíamos caracterizar esta primeira fase pela ausência da noção de justiça distributiva, uma vez que esta implica uma certa autonomia e libertação à autoridade adulta (p.215) .

Enquanto isso, na autonomia, partindo-se do pressuposto de que o contrato comunitário produz igualdade entre os que o estabelecem, os critérios de justiça apelam muito mais para a equidade. Nessa última etapa, vale afirmar que essa equidade⁴ “*consiste em determinar as circunstâncias atenuantes*” (1994-p.216), substanciando-se além daquela que consiste apenas em considerar circunstâncias perceptíveis pelo sujeito.

Heteronomia e autonomia são, portanto, conceitos básicos no estudo piagetiano da moral. Do ponto de vista ético, talvez, essa seja a grande inovação. Quando a moral é interiorizada e legitimada pelo sujeito, tem-se uma outra moral. Se assim não fosse, não haveria construção, e sim, cópia de um modelo externo ao sujeito.

Assim, para Piaget, a moral é resultante de uma construção endógena e, parafraseando Delval (1998), se, por um lado o sujeito constrói seus próprios mecanismos intelectuais e morais, por outro, constrói o mundo que o cerca.

O objeto se transforma do ponto de vista do sujeito, de acordo com as estruturas que esse sujeito tem. Então, esse autor explica a razão das duas morais – a criança entra em contato com a moral de maneiras diferentes – a moral assimilada, a heteronomia e a moral re - elaborada, a autonomia ou, em outras palavras, na primeira, o sujeito assimila o produto; na segunda, a produção, compreendida enquanto criação. O sujeito autônomo se apodera do mecanismo de produção moral. Tal fato o leva a eleger o possível dentre inúmeras variáveis e a acreditar que os valores são princípios legitimados por ele que podem mudar na exigência do que se concretiza como coerência. Nesse ponto de vista, a moral autônoma se faz muito mais obrigatória, porque o sujeito autônomo coordena pontos de vista diferentes, a partir de princípios que o levam a ser muito mais criterioso em seus juízos.

Enquanto isso, o sujeito heterônomo tem uma grande vantagem, não há dúvidas, porque o único possível para ele é o que vem de seu exterior. Não há descentração de pontos de vista e, portanto, o sujeito heterônomo percebe muito menos o outro, porque não possui um instrumento psicológico que lhe permita colocar-se no lugar daquele e de todos

⁴ Conforme Piaget equidade significa uma “*relação baseada não sobre a igualdade pura, mas sobre a situação real de cada indivíduo.*” (1994, p.214)

os outros. Ele se vitimiza, eximindo-se de culpas, haja vista que sua concepção confirma sempre que o outro é quem cometeu erros.

Antes de Piaget, Kant explanou sobre heteronomia e autonomia. A ele, Piaget se remete ao estabelecer o princípio de justiça para a compreensão da moral; porém, distanciando-se da nomenclatura kantiana, Piaget distingue as duas morais como “moral da obediência” e “moral do bem”.

Esta última, segundo Kamii (1991), “*significa ser governado por si próprio. É o contrário da heteronomia, que significa ser governado por outrem*”.

Governar-se a si próprio não representa, para Piaget e seus seguidores, fazer o que se quer. Pelo contrário, nessa forma de obediência autônoma, os valores morais estão tão legitimados no sujeito que são integrados ao seu juízo. Além disso, a autonomia pressupõe comportamentos muito mais prescritivos, porque não há “*dúvidas a respeito da existência de limites intransponíveis, até mais coercitivos que na heteronomia...*” (De La Taille, 1998, p.114).

Kant introduz uma revolução ética essencial para os juízos morais, a idéia de que o sujeito é fim e não meio; é mais importante do que a sociedade. Tal sujeito, prescrito por ele, é o sujeito também aceito por Piaget. Diferentemente do pensamento de Durkeim, que acreditava que a verdadeira moral é dada pela sociedade, Piaget defende ser a moral construída a partir de uma profunda relação com a razão, assim como Kant, ao pensar a autonomia enquanto liberdade de ação, cuja condição é que fique baseada na razão.

De fato, tal dado constitui-se como o aspecto mais conciso da teoria piagetiana. Nas palavras do próprio Piaget (1994), “*na realidade, a lógica e a moral são inteiramente paralelas(...) A lógica, como a moral, começam no conformismo para terminar na autonomia*” (p.291).

Piaget apresenta provas concretas desse pressuposto. Sua teoria sobre o desenvolvimento da inteligência íntegra, em sua estrutura, uma irrevogável coesão interna. A teoria da Equilibração é, por sua vez, uma explicação plausível, ou talvez a melhor explicação dada, até os dias de hoje, para a gênese do conhecimento humano.

O desenvolvimento cognitivo constitui, para Piaget, uma condição necessária ao desenvolvimento moral. De fato, a decisão de que se é justo ou não alguém pagar por um

crime contra a natureza, cometendo um outro crime contra a própria vida do sujeito, só será possível para alguém cujos instrumentos cognitivos lhe permitam pensar sobre várias hipóteses e não se limitar ao extremo característico de um pensamento pré-operatório da regra que foi violada. A coerência dos valores distingue o pensamento operatório, porque esse sujeito, que dispõe desses mecanismos, é capaz de pensar a partir da reversibilidade.

Desse ponto de vista, é possível pensar numa outra situação em que uma virtude encontra-se em jogo: como ser fiel a alguém, se não se dispõe de um mecanismo cognitivo que permita, reciprocamente, respeitar o seu ponto de vista? Como poderá um pré-operatório ser solidário a alguém se não é capaz de superar a obediência cega à autoridade e ter um pensamento reversível que o conduza a conservar um valor em situações diferentes? Sem a conservação, não há limite entre a mágica e o inteligível. Em outras palavras, um pensamento pré-lógico ou pré-operatório não distingue as várias hipóteses de um mesmo dado, e não as integra de maneira a superar um pensamento subjetivo baseado apenas em percepções próprias inerentes ao objeto estudado.

Piaget compreendia o que era e é normativo, a autonomia é uma conquista esperada; mas, por poucos conquistada. Todas as pessoas tendem à autonomia, mas a maioria delas permanece na heteronomia. Há inúmeras variáveis que compõem a interação com o meio, capazes de favorecer ou não o desenvolvimento moral.

O desenvolvimento cognitivo é condição necessária para o desenvolvimento moral, mas não é suficiente, haja vista tantos casos de sujeitos extremamente autônomos do ponto de vista cognitivo, porém, falta-lhes o mínimo de moral concebível em suas atitudes, como pode ser o caso daquele que julga José Zeverino e o condena, ou que, tranqüilamente, dorme, depois de ser responsável por um dos maiores crimes ecológicos ocorridos no país.⁵

Piaget não prosseguiu seus estudos sobre a moral quanto à elaboração de estágios mais específicos dessa evolução, fazendo-o Kohlberg, seu seguidor, que se impôs no campo da psicologia como o grande nome da psicologia moral.

⁵“ Quando a lei é injusta, é justo combatê-la e por ser justo, às vezes violá-la.” (Sponville, 1997, p.73) Eis que a justiça, mais do que direito, enquanto virtude pode dar sentido ao problema em questão.

2. As contribuições da teoria de Kohlberg e as novas tendências em estudos da moral

Kohlberg aprimora, na década de sessenta, as discussões trazidas por Piaget elaborando uma teoria de estágios específicos para a evolução do juízo moral, sobressaindo-se, por muitos anos, na psicologia do desenvolvimento moral . A partir da década de oitenta, algumas pesquisas contradizem alguns aspectos de sua teoria.

Elege a justiça como a virtude maior, o princípio universal e categórico, firmando a idéia de que a moral é “sempre boa”, voltando-se a Platão e Aristóteles. Não nega a existência de outras virtudes, mas consagra a justiça como o *carro-chefe* de sua teoria. Evita, portanto, o que chama de “saco das virtudes”, porque, enquanto teoria estruturalista, pretende estudar a moral como uma organização em cujo eixo central encontra-se a justiça. As demais virtudes são organizadas pelos sujeitos de acordo com o critério de justiça, afirmando que “*la estructura esencial de la moralidad es una estructura de justicia.*” (1989, p.196) e destacando que “*la justicia es la lógica normativa, el equilibrio de las acciones y relaciones sociales*” (ibid , p.197).

Assim como para Piaget, Kohlberg acredita ser a descentração uma necessidade à consciência moral, pois tal capacidade implica colocar-se no lugar de outro e de todos os outros.

E acredita, como Piaget, num estreito paralelismo entre o desenvolvimento das estruturas lógicas e morais, salientando que

puesto que el razonamiento moral es claramente un razonamiento moral avanzado se basa em un razonamiento lógico avanzado. Existe um paralelismo entre el estadio lógico de um individuo y su estadio moral. Uma persona cuyo estadio lógico es solo operatorio concreto, está limitada a los niveles morales preconvencionales (ibid , p.197) .

Tratando ainda desse paralelismo, Kohlberg chega a afirmar que

aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente. Muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el paralelo estadio moral, pero nadie está en un estadio moral más alto que su estadio lógico. (ibid)

Embora aceite que a condição do desenvolvimento da lógica não seja suficiente, considera que o desenvolvimento moral está relacionado a ela .

Assim, a moral se refere ao que é de direito. Tal autor estabelece três níveis de desenvolvimento moral cujas características se aproximam à teoria piagetiana no sentido de que o primeiro nível, chamado por ele de pré-convencional, corresponde ao máximo de heteronomia, e o terceiro nível, o pós-convencional, ao máximo de autonomia, acrescentando apenas um nível intermediário, caracterizado como convencional.

Em síntese, o nível pré-convencional converge-se no autocentrismo do sujeito que é incapaz de perceber outros pontos de vista, quaisquer que sejam e, portanto a sociedade nem é pensada .

No segundo nível, a moral é para conservar a sociedade que está acima do próprio homem, o que se diferencia do nível mais desejado, o nível pós convencional em que os direitos humanos são prescritos e atingidos. “*Antes o homem!*”, diria Kohlberg.

Os três níveis, pensados por Kohlberg, são condensados em 6 estágios. O primeiro e o segundo, característicos do nível I, apresentando-se com características extremamente subjetivas. No estágio I, o sujeito não coordena o seu ponto de vista com o do outro, a moral é egocêntrica e o respeito à autoridade se submete ao medo de um castigo.

No estágio II, já há referência à relação específica entre duas pessoas, mas não transcende ao grupo. No estágio III, a moral restringe-se a comportar-se segundo as expectativas do grupo. Já no estágio IV, tem-se a passagem das perspectivas do grupo para a sociedade. “Sempre se fez assim” diria um convicto sujeito do estágio IV. Os estágios três e quatro estão no nível II.

No nível pós convencional, encontram-se os sujeitos que se caracterizam pelos estágios V e VI. O primeiro deles é etapa do contrato social: a ética justifica a sociedade e o sujeito desse estágio enxerga por sobre a legitimação da coletividade.

Pouquíssimos sujeitos caracterizam-se por integrar o estágio VI, talvez porque esse seja, de fato, a etapa do imperativo categórico defendido por Kohlberg, o estágio em que o homem é razão e o bem maior da sociedade. Chegar ao contrato é enxergar as possíveis decisões que o tornam necessário, é chegar ao princípio. Os sujeitos desse estágio apreendem os mecanismos que concebem os valores, apoderando-se dos princípios geradores da ética.

A teoria de Kohlberg sofreu vários ataques dentre behavioristas e culturalistas, porém, o maior deles aconteceu com Carol Gilligan que, entre outras afirmações, pressupõe que a teoria kohlberiana haveria sido preconceituosa do ponto de vista do gênero, ao constatar que as mulheres ficam pouco abaixo dos homens na evolução dos juízos morais.

A essa acusação Kohlberg responde, justificando-se a partir de um dado significativo: a diferença encontrada entre mulheres e homens não está no gênero, mas na interação que estabelecem com a sociedade, sendo que a qualidade das interações está em jogo. A dependência econômica e social das mulheres pode fazer a diferença. Mínimas interações, menor desenvolvimento.

Porém, a maior contribuição dessa autora ao entendimento da moral não foi a questão do gênero, e sim, do objeto a partir do qual se consolidam os juízos morais. Nas palavras de De La Taille (1998)

Vê-se que as idéias de Gilligan tanto questionam o objeto moral das pesquisas psicológicas (que deveriam segundo ela, estudar a ética do cuidado, e não apenas a da justiça) como questionam os fatores psicológicos classicamente estudados, incluindo o fator gênero”(p.11)

Ela institui uma teoria do cuidado, própria de uma moral feminina, que pressupõe pensar a sociedade não mais a partir da justiça, que é de domínio moral; defendendo que, numa sociedade real, os domínios podem ser vários. Quando discorre sobre o cuidado, *CARE*, resgata uma dimensão esquecida talvez por outras pesquisas, a importância e a

necessidade de pensar o outro não só como sujeito de direitos, mas como sujeito também composto, enquanto totalidade, de aspectos afetivos.

Kohlberg (1989) reconhece a interferência de outras variáveis na distinção do juízo, ao afirmar que

estamos de acuerdo em que su construcción está, muy probablemente, influenciada por sus relaciones com la emoción, imaginación y sensibilidad moral, y alentamos a quien esté interesado em hacerlo que investigue estas relaciones (p.328) .

Porém, Carol Gilligan inicia a difusão das reflexões que pensam a moralidade nesse caminho.

De acordo com Sastre (1995), essa autora

es quien más há evidenciado los limites de este modelo, mostrando que la centración de Kohlberg em la vida pública le llevó a excluir, erronea e innecesariamente, la individualidad e identidad concreta de cada persona proponiendo um cambio de paradigma que integrase ambas perspectivas”.

Outros autores, como Damon (1995), trazem à psicologia moral uma perspectiva nova – concebe a moral como a construção da personalidade, isto é, a própria moral a partir de um constructo caracterizado como Self, que inclui valores e regras que dizem respeito ao próprio Eu, instaurando novas formas de se pensar a moralidade a partir das virtudes, e abandonando as idéias de “other-regarding” que pensam a moral a partir da referência às relações com os outros, os cuidados com os outros num sistema de direitos de deveres.

Para autores como Damon, quanto mais a moralidade está integrada ao SELF, mais o sujeito age de maneira coerente. Ele refere-se a uma moral altruísta que consiste no resgate da dimensão humana concebida a partir de uma diversidade; porém, nem por isso destituída da ética.

A necessidade de entender as ações humanas contextualizadas explica o caráter inovador das teorias em questão, posicionando-as longe de um relativismo promíscuo.

Nas palavras de Sastre(1998),

não se trata de opor a justiça ao cuidado, nem o outro universal ao outro concreto, mas de construir uma teoria que permita reconhecer a dignidade do outro generalizado mediante o reconhecimento da identidade moral do outro concreto (p 149,150).

Essas novas teorias apresentam-se como um importante passo para entender o juízo moral nas pessoas, visto que indicam as variáveis pouco mencionadas nas teorias tradicionais. Tais aspectos apontam para uma complexa trama de relações entre fatores de diversas naturezas; porém, que não podem permitir o esquecimento dos princípios éticos, bem como suas regulações na prática social a que essas máximas se referem.

3. A resposta a todas as teorias: uma hipótese

“Há, verdadeiramente, duas coisas diferentes:
saber e crer que se sabe.
A ciência consiste em saber;
em crer que se sabe reside a ignorância.”
Hipócrates

O fato de se estudarem os juízos somente se fundamenta quando o objetivo maior é refletir sobre as ações morais. De que adiantaria passar por todas essas teorias morais, se essas não nos dessem conta de explicar o que levou à condenação de um José Zeferino e não à de Henri? Em que medida os critérios de justiça bastavam para que, de fato, as ações estabelecidas, a partir dos juízos, fossem mais que morais, fossem éticas?

Negar a importância de cada teoria citada é correr um risco, sucumbir-se à arbitrariedade. Chega-se a uma teoria das virtudes a partir de teorias estruturalistas que entenderam a evolução dos juízos morais. Não se encontra ainda suporte teórico para entender a ação moral, mas compreende-se, pelos exemplos citados no início dessa reflexão, que, quando se trata da ação real, as variáveis se agrupam porque pressupõem a

presença de valores diferentes. Como poderíamos julgar os casos de José Zeferino e de José Silva apenas por critérios de justiça? Não seria mais *justo* ser generoso? Que valores morais pressupõem as ações que tomamos no nosso cotidiano?

Por uma teoria das virtudes

“Disciplina é liberdade,
compaixão é fortaleza,
Ter coragem é ter bondade”.
Legião Urbana

Rokeach⁶ (1995) definia valor como uma preferência permanente na conduta ou um estado final do sujeito. Ao valor atribuía um claro componente afetivo e cognitivo, porque o ligava ao caráter. Marvin Berkowitz⁷ (1995) define os valores como crenças carregadas de carga afetiva relativas a “*corrección o equivocación de las cuestiones que son intrínseca y potencialmente perjudiciales*” (p.49).

Nos últimos tempos, o estudo da moralidade tem buscado a abertura de diferentes caminhos para seu entendimento, uma atualidade, sobretudo voltada a experiências do passado. Adela Cortina⁸ (1995, p.75) lembra que, ao tratar de moral na Grécia antiga, entendia-se como o desenvolvimento de capacidades do sujeito em uma comunidade política pela tomada de consciência de sua identidade e o que lhe facultava saber quais hábitos haveria de escolher para mantê-la e potenciá-la. Esses hábitos eram denominados *virtudes*.

Por sua vez, estudos atuais designam como sendo toda e qualquer qualidade humana, necessariamente, uma virtude, que motiva uma prática moral, porque, em sua formação, encontram-se os desejos, muitas vezes ignorados por teorias que tentaram compreender os juízos, a partir de um único critério

Um valor ou virtude é, portanto, a disposição do caráter para fazer o bem, como já defendia Aristóteles.

⁶ In BUXARRAIS & MARTINEZ. Educación en valores y desarrollo moral, 1995.

⁷ Idem, ibid.

⁸ Idem, ibid.

Nas palavras de Tugendhat(1996),

a palavra “virtude “, quando é empregada filosoficamente, serve para traduzir a palavra grega arete. , quando se fala das virtudes dos seres humanos enquanto seres humanos, isso seja compreendido funcionalmente; fala-se das propriedades do caráter dignas de aprovação (louváveis) a virtude existe no caráter, isto é, numa disposição da vontade de querer o bem, o que de sua parte é definido por uma regra.... (p.245).

Hoje, podemos afirmar que resgatar as virtudes implica conceber a construção da personalidade com valores morais. Nas palavras de Comte-Sponville (1995), as virtudes “*são nossos valores morais, se quiserem, mas encarnados, tanto quanto quisermos, mas vividos, mas em ato*” (p.10).

Lalande ((1926/1992) cita Hoffing que definiu as virtudes *como “qualidades dotadas de valor”* (p. 1219). Dentre várias definições de virtude, Lalande volta-se a Aristóteles (1996), para dar-lhe um sentido especial, afirmando que a virtude designa a excelência, a perfeição em toda espécie de ser ou de ato. Lembra ainda Rousseau, que afirma tornar-se a virtude tão necessária a nossos corações porque é de nossa escolha.

Nesse sentido, “O homem é justo com prazer” diria Aristóteles. Mas o querer, não é um dever? Quando pensamos na ação moral, esses dois imperativos, querer e dever, convergem-se para uma atitude a partir da *virtude*, porque ela não se impõe como ato obrigatório, mas concretiza-se por ação espontânea, e enquanto assim o é, pode ser vinculada a um dever pessoal, obrigatório somente porque legitimado pelo sujeito que age. Piaget distingue esse “dever pessoal” como valor. No próximo tópico, estaremos tratando dos valores na teoria piagetiana.

Concordamos com Smith (1999), ao afirmar que uma virtude, enquanto atitude espontânea, apresenta-se como louvável ao exceder ao grau comum do que se espera de uma determinada ação. Dessa forma, uma ação justa pode ser comum; porém, uma ação generosa tende sempre a ultrapassar essa propriedade e fazer-se louvável, porque não atende a uma necessidade a não ser àquela dotada de motivação do próprio sujeito que a pratica. Assim, a virtude caracteriza-se, segundo Comte-Sponville (1995), como “*uma*

força que age, ou que pode agir (...) Virtude é poder, mas poder específico. (...) A Virtude de um ser é que constitui seu valor”(p. 8).

Smith (1999) estabelece uma divisão entre dois tipos de virtudes: as amáveis e as respeitáveis. Considera a virtude como excelência, algo excepcionalmente grande e belo, que se eleva muito acima do que é vulgar e ordinário. Assim, distingue-a nos dois grupos anteriormente citados. Pelo que manifesta de condescendência e humanidade, o primeiro grupo delas resulta do que o autor revela como esforço pessoal de se colocar no ponto de vista do outro, não, necessariamente, no sentido cognitivo dessa expressão, mas sobretudo, “*fazer seus os sentimentos da pessoa diretamente afetada*” (p.24). Por sua vez, o segundo grupo de virtudes manifesta a abnegação, o autocontrole e o domínio das paixões “*que submete todos os movimentos de nossa natureza àquilo que exigem nossa dignidade e honra, e a propriedade de nossa conduta*” (*ibid*).

A virtude, segundo Voltaire (apud Lalande, 1926/1992), não é ser bom para si, mas ser bom para todos (p.1219).

Entendida como atitude, a virtude é uma maneira de ser, duradoura, como defendia Aristóteles. Parafraseando Comte-Sponville, essa maneira de ser diz respeito a uma disposição para o bem, não para ser contemplado, mas para ser feito.

As virtudes traduzem uma bela revelação da condição humana, a legitimidade da ação do homem em busca do seu próprio bem e o bem dos que partilham da sua mesma condição. De tal afirmação compartilham diferentes filósofos, mesmo aqueles cujo pensamento característico impõe-se na crença de uma condição divina do comportamento virtuoso, porque, enquanto prática, o homem as domina.

De fato, gratidão, humildade, polidez, fidelidade, generosidade são ações por demais desejadas em nosso meio. Porém, “*quem pode viver sempre no ápice?*” sugerir-nos-ia Comte-Sponville, ao repensarmos que uma reflexão sobre as virtudes nos faz discutirmos sobre o que nos falta delas. Significa pensar sobre sua insuficiência e tratar das hipóteses de sua formação na identidade moral dos sujeitos.

Sob esse aspecto, Smith(1999) admite que há uma tendência natural de vários autores em corresponder a virtude à razão e concorda com inclinação, em certo sentido, porque, por meio da razão, descobrimos as regras gerais segundo as quais poderíamos

regular nossos juízos morais. Tal autor atribui a essa faculdade, causa e princípio de aprovação e desaprovação ao certo e ao errado. Porém,

ainda que a razão seja sem dúvida a origem das regras gerais de moralidade e de todos os juízos morais que formamos mediante essas regras, é completamente absurdo e ininteligível supor que as primeiras percepções de certo e errado possam ser derivadas da razão (ibid, p.398).

Esse autor acredita que à razão cabe distinguir entre o agradável ou desagradável, mas assegura que “*nada pode ser agradável ou desagradável por si mesmo, que os sentidos e o sentimento não nos tenham apresentado enquanto tal*” (p.398). Smith apresenta as idéias de Hutcheson cujo sistema de explicações sobre a moral supõe a presença do que chamou de senso moral, do poder de percepções e sensações que passam pelos sentidos e pelos sentimentos que vigoram na atribuição de uma virtude a uma ação moral. Segundo tal sistema, as sensações são distintamente classificadas em duas espécies, as diretas, faculdades derivadas das percepções e as reflexas ou conseqüentes, pelas quais o ser humano faz as possíveis distinções entre felicidade e desgraça, vergonha, honra e outros tantos sentimentos.

Nessa concepção, Smith (1999) admite às virtudes muito mais sua condição de afetividade do que razão. Ao salientar a natureza afetiva da virtude, revela a dimensão humana que se torna, recentemente, alvo de diferentes pesquisas no campo da moral. Vincula à prática da virtude a extensão do afeto que se tem por si mesmo, o que chama de auto-domínio; e pelo outro, chamado por ele de simpatia ou solidariedade. Assim, esta última se concretiza pelo fato de que o sujeito virtuoso passa a sentir o que o outro sente, para então, aflorar em si um sentimento que o levará a agir, quer generosa ou amorosamente, ou com qualquer virtude que seja.

Em suas palavras “*é trocando de lugar na imaginação, pelo sofredor, que podemos ou conceber o que ele sente ou ser afetados por isso*”(ibid, p.6)

3.1. A escolha de uma virtude.

“Lo que puede el sentimiento
No lo há podido el saber”.
Violeta Parra

Esta pesquisa elege a solidariedade, também entendida como generosidade para alguns, que se apresenta como virtude, desejada, sonhada, aspirada enquanto transformação das relações cuja insuficiência conduz à violência e à exclusão.

Admitimos ser necessário fazermos uma distinção; não abandonamos, por completo, a generosidade enquanto virtude para a definição desta pesquisa.

Comte-Sponville(1995) refere-se à solidariedade, partindo de sua definição etimológica enquanto *in solido*, isto é, “para o todo” que o leva a acreditar numa estreita ligação entre a solidariedade e o dever. Salienta, também, a definição dessa virtude na linguagem jurídica, como “devedores são todos solidários”.

Enquanto considera que “a generosidade é a virtude do dom”, a solidariedade passa a ser para esse autor, um egoísmo, porque parte do princípio do agir para receber, ou mesmo para se ver livre de uma ação constituída na sociedade em geral, enquanto um dever.

De fato, encontramos, em nossa sociedade, inúmeras razões para concordarmos com Comte-Sponville. “Seja solidário” nas campanhas de agasalho, nas campanhas a desabrigados e em toda a espécie de desarranjo humano em que o intuito seja chamar a atenção do sujeito para se colocar no lugar do outro, enquanto dever.

Por outra ótica, se o dom é desejo, faz-se dever para aquele que o tem. Se assim pensarmos, podemos acreditar que essa distinção etimológica constitui-se sábia, ao admitir que à generosidade, “*a solidariedade pode motivá-la, suscitá-la, reforçá-la (...)*” porque “*vai além da solidariedade*” (Comte Sponville, 1995b, p.101).

Então, o que se manifesta, entre generosidade e solidariedade, mais próximo à realidade em que vivemos, é o conceito de solidariedade. Pelos mesmos motivos que levam à sua condenação, a solidariedade é conceito entendido em todos os cantos, em todos os lugares, muitas vezes, é óbvio, disfarçada em assistencialismos. Mas, ela exprime, em sua

íntegra, um fator determinante: ser ato espontâneo se não for preciso estar ligada a um princípio de justiça, mas ao cuidado com o outro. Nesse caso, a solidariedade poderá caracterizar-se como virtude.

Não abandonamos a generosidade. Lembramos as palavras anteriores de Comte-Sponville que afirmam ser a solidariedade um caminho seguro à generosidade. Diríamos que, assim, esta última apresenta-se como uma forma mais lapidada da ação solidária. A generosidade nos eleva em direção aos outros, explica tal autor, e em direção a nós mesmos; conduzindo à ética do amor.

Da forma como nos apresenta a generosidade, não poderíamos deixar de evidenciá-la, porque

somada à coragem, pode ser heroísmo. Somada à justiça, faz-se equidade. Somada à compaixão, torna-se benevolência. Somada à misericórdia, vira indulgência. Mas seu mais belo nome é seu segredo, que todos conhecem: somada à doçura, ela se chama bondade (ibid, p.113)

E, por contemplar o conjunto de tantas outras virtudes, somente a termos conquistado pela prática da solidariedade. Estaremos, portanto, referindo-nos a esta última nesta pesquisa.

Assim, solidariedade e generosidade se fundem porque se traduzem em um princípio.

E, enquanto preceito, a solidariedade é também chamada de valor moral. Faz-se preciso uma distinção: toda virtude é um valor atribuído a alguém, enquanto característica desejável e admirável de uma determinada pessoa; mas, a recíproca não é verdadeira: nem todo valor é uma virtude. Dinheiro, por exemplo, é um valor e, não necessariamente, uma virtude.

Os valores morais aos quais nos referíamos, no início dessa reflexão, e pelos quais perpassamos por diferentes teorias, são apresentados agora como virtudes.

Porém, como explicar a gênese de uma determinada virtude ou valor moral? Por que algumas ações são mais ou menos virtuosas que outras? Diria Sponville “*Qual virtude não é antes de mais nada mesmo pequenamente, um desejo de virtude?*” (ibid, p.113)

Voltemos à solidariedade, o que dizer quanto à sua presença e construção em ambientes escolares? Piaget (1998 d) se refere especialmente a essa virtude quando assegura que “*o ideal contemporâneo de cooperação internacional, que se pretende fazer penetrar na educação das novas gerações pousa sobre as grandes noções de solidariedade e de justiça*” (p.59).

Assegurando o referencial da teoria psicológica assumida por esta pesquisa, faz-se necessário mencionar as contribuições de Piaget a esse respeito.

3.2. A propósito da construção das virtudes na teoria piagetiana

“O ser humano só é capaz de conhecer aquilo que ama”.
Goethe

Este tópico é dedicado à compreensão da presença dos valores morais, que levariam supostamente a ações virtuosas, na teoria piagetiana, e sua estreita relação com as estruturas cognitivas e afetivas.

Dois fins são necessários para a elaboração de tal estudo. Primeiro, estabelecer uma relação entre os processos cognitivos que são constituídos pelas abstrações ao longo da construção do conhecimento e a construção desses valores morais em questão.

Segundo, assegurar que essas reflexões são, portanto, tomadas de consciência e processos únicos de tentativas de entender como a teoria piagetiana explica os mecanismos do campo afetivo, e pensar sobre essas outras variáveis que, além das estruturas cognitivas, podem determinar os juízos morais dos sujeitos, sobretudo, as ações morais, embora não tenham sido alvo das investigações de Piaget, fato que talvez justifique, entre outras coisas, menor aprofundamento nessas questões sobre os sentimentos, parte da afetividade.

Piaget constata um estreito paralelo entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral sendo, o último, associado aos valores normalizados, frutos dos anteriores.

Esse autor afirma que “*o comportamento não pode ser classificado sob rubricas afetivas e cognitivas(...)* Em comportamentos relacionados a pessoas o elemento energético

é feito de sentimentos interpessoais” (Piaget⁹, 1998), garantindo que os afetos e a inteligência são duas categorias distintas, irreduzíveis uma à outra; porém, inseparáveis, “pois não há conduta sem estrutura cognitiva e também não há conduta sem uma energia que a move” (ibid).

Da afetividade surgem os valores, ou, em outras palavras, o investimento afetivo que o sujeito realiza nas trocas interpessoais se traduz por uma valorização a pessoas, a si próprio ou a ações realizadas.

Esses valores representam a motivação da ação, o “interesse desinteressado”, hajam vista as distinções de Piaget ao interesse, quando o correlaciona a uma motivação caracterizada por valores próprios, não como fontes subjetivas de agradar a si mesmo; mas, em relação ao outro.

As concepções de Piaget sobre moral serão por esse dado inspiradas, porque ele trata da reciprocidade como fonte de constituição e conservação desses valores.

Embora o conceito de reciprocidade já tenha sido tratado anteriormente, convém ressaltar que esse termo traduz-se em tornar o ponto de vista do outro tão importante como o próprio, isto é, uma espécie de reconhecimento do outro, como se fosse uma dívida para com ele. Piaget distingue a reciprocidade como espontânea nos primeiros anos de vida, porque, justamente, é fonte de constituição de valores; mas não de conservação dos mesmos. Garante, também, que tal conservação só se estabelecerá pelas trocas afetivas, a princípio, pelo respeito unilateral característico aos pais e a outros adultos, vistos como autoridade pela criança; e logo depois, pela reciprocidade, só conseguida nas relações, quando o respeito que vigorar for, de fato, mútuo.

Essa reciprocidade, tratada como a capacidade de reconhecer e respeitar o ponto de vista do outro, não surge, repentinamente, na vida dos sujeitos, sendo uma conquista operatória, somente firmada por sujeitos que possuam instrumentos cognitivos, capazes de descentrarem-se de seus próprios pontos de vista.

⁹ in PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, A . Sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Trata-se, portanto, desse estreito paralelismo, encontrado na teoria piagetiana entre os aspectos cognitivos e afetivos, admitidos por Piaget como dois aspectos complementares de toda a conduta humana.

Nesse sentido, esse autor distingue estágios pelos quais os sujeitos perpassam, afirmando que “*los estádios del afecto corresponden exactamente a los estadios del desarrollo de las estructuras, es decir, hay una correspondência y no una sucesión*”. (Piaget, 1962/1994)

Veamos, portanto, esses apontamentos feitos até aqui, agora apresentados, enquanto estágios, elencados por Piaget. Num primeiro estágio, precisamente, numa primeira fase, característica dos reflexos, têm-se reflexos afetivos chamados *de emoções primárias*, extremamente ligadas ao sistema fisiológico do bebê, que, por qualquer acontecimento fortuito, pode demonstrar medo e reagir com choro.

Depois dessa fase, acompanhando o desenvolvimento das estruturas cognitivas, Piaget descreve uma evolução nesse sistema afetivo que se constitui de afetos perceptivos, ligados a uma inteligência sensório-motora (desse modo, perceptível) e que dependem da própria ação do sujeito levando ao agradável ou desagradável e, portanto, ao surgimento dos primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Assim, esse nível de afetividade apresenta-se ligado a uma espécie de egocentrismo, pela própria condição do bebê em interessar-se por seu corpo e pelos resultados de seus próprios movimentos, obviamente, ainda sem consciência de tais fatos.

Numa terceira fase, o esquema de objeto permanente produz nesse sujeito, em desenvolvimento, uma mudança significativa. Quando o bebê começa a projetar suas experiências não mais apenas para o EU; mas, para outros objetos, mesmo que estes desapareçam de seu campo visual; os sentimentos que projeta se diferenciam e se multiplicam e ele experimenta alegrias e tristezas, ligadas ao sucesso ou fracasso de suas próprias ações sobre objetos exteriores a si mesmo. Nessa noção de objeto, encontram-se aqueles especiais, as pessoas, que proporcionarão o que antes não era possível, a diferenciação entre o *Eu* e o mundo exterior, portanto, sentimentos de simpatias e antipatias virão agora .

Num segundo estágio, com o aparecimento da função simbólica, a capacidade de representação permite a esse sujeito uma significativa evolução, não só em questões de estruturas (cognitivas) cujo pensamento aparece pela interiorização das ações, que graças a essa representação faz o sujeito reconstituir ações passadas, bem como antecipar as futuras, mas também, quanto às questões afetivas: os afetos estarão ligados a sentimentos interindividuais baseados em juízos de valores que farão surgir sentimentos de superioridade e inferioridade, individuais, mas sempre relacionados às comparações com os outros.

A propósito, esses sentimentos estarão próximos aos sentimentos morais, propriamente ditos, com uma significativa reserva. A própria incapacidade de a criança perceber o ponto de vista do outro, já que seus solilóquios são conseqüências de um pensamento centrado em si mesma e a coação, que é a característica da relação de subordinação da criança ao adulto, agregadas à condição pré-lógica da criança, cujo pensamento ainda não é reversível, concorrem para uma não conservação de valores.

A subordinação da criança à autoridade adulta faz o sujeito moldar os primeiros sentimentos morais a uma regra recebida, e não a uma regra legitimada por ele. Nesse pensamento intuitivo, o interesse, que move a atividade humana desde os primórdios do pensamento sensório-motor com suas reservas, agora orienta todo ato de assimilação mental. Ou seja, o interesse é “o prolongamento das necessidades”. (Piaget, 1998b, p.37) e, nesse momento da vida infantil, além de funcionar como regulador de energia, vai implicar um sistema de valores que determinarão finalidades, embora momentâneas, devido ao caráter não conservador dessa forma de equilíbrio.

As simpatias supõem escalas de valores comuns, e, por outro lado, as antipatias nascem da ausência do que é comum entre os sujeitos que se relacionam.

Consolida-se, então, um novo estágio para esse desenvolvimento afetivo: com a constituição das operações de inteligência, já é possível ao sujeito conservar valores, graças ao aparecimento da vontade. Diferentemente da definição de vontade no senso comum, Piaget a define como uma regulação afetiva, equivalente a uma operação no plano cognitivo. Contrariamente à vontade no sentido de querer fazer algo, essa regulação distingue-se como um controle de necessidades ligadas a uma escala de valores que é

própria do sujeito que a manifesta. Ligada a uma nova maneira de respeitar o outro, o respeito mútuo, os sentimentos morais agora estão ligados a uma lógica, uma espécie de moral do pensamento, como diria Piaget.

O quarto estágio é definido pela presença dos sentimentos chamados ideológicos.

Nas palavras de Piaget (1962/1994),

Estos sentimientos no están allegados a personas em particular o solamente a realidades materiales, sino que tienen que ver com las realidades sociales y com realidades esencialmente ideales, tales como los sentimientos por la patria, el humanitarismo o los ideales sociales y los sentimientos religiosos. (p.180)

O autor define o estágio em questão, como a formação da personalidade, uma síntese superior da vida afetiva, que permite ao sujeito regular todos os seus valores.

Portanto, de acordo com a teoria piagetiana, há um estreito paralelismo entre cognição e sentimentos, mais amplamente, a vida afetiva. Piaget concebe que a transformação das estruturas constitui o núcleo pelo qual irradiam as diversas modificações do pensamento humano, afirmando assim, que a lógica não é o único componente desse pensamento.

Os primeiros esquemas do bebê seguem uma descoberta de si próprio. A criança heterônoma, cujo pensamento egocêntrico não lhe permite entender o ponto de vista do outro, não compreende que seu par deseja o mesmo brinquedo que ela. Mais adiante, em seu desenvolvimento, quando a linguagem já se manifesta, e dizemos a uma criança, pré-operatória, que não coordena mais de um atributo, que passarinhos e aviões voam e que fora visto uma coisa voando no céu, afirmando, então, ser um passarinho, ao lhe perguntarmos se temos razão em assim pensar, ela pode responder como MAT, um garotinho de cinco anos, “tem razão, é um passarinho, ele voa.”¹

Essa criança, não conseguindo descentrar-se de um único ponto de vista, exprime implicações que partem de seu egocentrismo e determinam razões distintas de seu próprio sistema de significações .

¹ Experimento realizado em “Problemas de Inclusão”, do livro Abstração Reflexionante, 1995, trata das implicações verbais que permitem observar, no sujeito, suas inferências, significantes ou lógicas.

A esse tipo de pensamento Piaget (1977) afirma que :

Voltando ao problema das relações entre fazer e compreender, se a passagem da ação para a conceituação consiste em uma espécie de tradução da causalidade em termos de implicação, é possível, então perguntar-se o que esse outro sistema de expressões ou outra estruturação comporta de fato, em termos de progresso. Ora, a implicação sendo uma conexão entre significações esse progresso é notável, e consiste, se as coordenações causais das ações permitem atingir seus objetivos materiais, em uma aquisição que comporta seu valor, mas uma aquisição limitada, o sistema das implicações significantes fornece um elemento que não é compreendido, nem nos objetivos nem nos meios empregados: e a determinação das razões, sem as quais os sucessos representam apenas fatos sem significado.

Tal pensamento heterônomo também é característico das relações afetivas. À medida que esse sujeito concebe diferentes possibilidades, afigura-se um progresso em seu sistema de significações que lhe permite entender outros pontos de vista. Uma construção lenta; porém, contínua. Somente há coordenação de pontos de vista diferentes quando se coordenam ações, quando essas são reconstituídas no campo representativo, comparadas e, então, generalizadas, portanto, ações reversíveis.

Se nos voltarmos a Smith, podemos inferir que seus apontamentos sobre “imaginar” o que o outro sente, para haver a completa solidariedade, só é possível, graças a uma capacidade de representação, adquirida pela evolução cognitiva dos sujeitos. Conforme Piaget, o estreito paralelismo entre afetividade e cognição.

Expliquemos, agora, tal paralelismo sob um novo ângulo, o das abstrações.

Se o conhecimento é uma construção de cada sujeito, o mecanismo que assegura essa construção, a passagem progressiva e sucessiva das estruturas que o constituem é a abstração, um conceito bastante defendido por Piaget, por considerá-la, nessa teoria, um dos motores do funcionamento cognitivo e um dos aspectos mais gerais do equilíbrio.

A abstração comporta sempre dois aspectos inseparáveis: o reflexionamento e a reflexão. O primeiro é entendido como uma projeção de um patamar superior de informações que o sujeito tem daquilo que foi tirado de um patamar inferior.

Por sua vez, a reflexão constitui-se num ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi transferido do inferior.

Assim, considera-se essa construção progressiva e ininterrupta do conhecimento como uma espiral, pois seja, em quaisquer níveis, um reflexionamento levará a uma reflexão que, por sua vez, levará a um novo reflexionamento de domínio cada vez mais amplo, proporcionando cada vez mais aperfeiçoamentos desses processos cognitivos, chamados “abstrações”.

A compreensão do ponto de vista do outro se constitui à medida que o sujeito representa, reconstitui, compara, generaliza e toma consciência de que o ponto de vista do outro pode ser diferente do seu: melhor, pior ou até mesmo igual. São os mecanismos que levam, desde pequenas ações sensório-motoras a grandes feitos formais, a estabelecer um conceito sobre determinado assunto.

Pela tomada de consciência consolida-se um conceito que se traduz em sair do resultado e ir para a busca das razões, ao “como o outro está pensando”, o que implica, concomitantemente, regular seus sentimentos através dos quais se afeiçoa às formas de pensar ou agir do outro.

Assim esclarece Piaget (1977b):

Se se passa do “porquê” ou razões funcionais da tomada de consciência a seu “como” portanto ao mecanismo efetivo que torna conscientes os elementos que permaneciam até aquele momento inconscientes, é claro, então que esse processo não se reduz de forma alguma a uma simples iluminação que os torna perceptíveis sem com isso modificá-los, mas consiste, e isso desde o início, numa conceituação propriamente dita, em outras palavras numa passagem da assimilação prática(assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos .¹⁰

Dessas reflexões sobre as abstrações podem ser extraídas inúmeras implicações para a educação moral, quando se observa que tanto as estruturas cognitivas quanto os valores morais não têm sucesso nos processos de ensino.

¹⁰ Se, enquanto professores, não criamos situações em que haja essa tomada de consciência, não estaremos propiciando a compreensão nas relações com o outro. E para chegar a essa compreensão, entendida como meios, é preciso passar pelo “fazer” para atingir os resultados.

A questão das formas, quanto à natureza dos *réfléchissements*, merece uma atenção especial. Se são “formas” de pensar que vão se construindo, à medida que patamares diferentes vão se constituindo, são processos em que afetos ou interesses são também projetados, porque estamos tratando de processos, e não, de resultados. Não é, portanto, ensinando-se conteúdos que se chega a uma lei geral. Lições de moral, portanto, não levam o sujeito a agir moralmente.

Em sua última obra publicada, *As formas elementares da dialética*, Piaget destaca da filosofia, mais uma comprovação de sua teoria. Trata-se da dialética entendida por ele, diferentemente, da filosofia clássica.

Para ele, a dialética é composta de dois elementos não necessariamente contraditórios que se fundem numa totalidade nova, ultrapassando as características de A e B.

Para esse autor, a dialética é concebida como uma interdependência entre conhecimentos em que sua totalidade levanta novas possibilidades e novos possíveis. Se há novos possíveis, há uma relatividade sendo criada, o que resulta em seu caráter inferencial.

Em outras palavras, cada novo conhecimento com a interferência do meio é resultado de anteriores e, ao passo do desenvolvimento, as possibilidades lógicas vão sendo construídas e, portanto, o que é maior, por exemplo, só o será em relação a um menor.

Esse eterno diálogo entre Sujeito e Objeto também é dialético, assim como a reciprocidade é uma forma da dialética. O pensamento e os sentimentos inferidos num juízo de um e de outro são considerados; nenhum dos dois torna-se desprezado e, o terceiro não é a soma de ambos, mas cada um deles acrescido do outro. Dessa forma, é possível atingir um juízo virtuoso ou um juízo moral propriamente dito.

Para Piaget, portanto, valores morais, como a solidariedade, estarão legitimados nos sujeitos quando houver trocas recíprocas, em que critérios subjetivos, ou a obediência cega à autoridade estejam superados. Por sua vez, essas trocas recíprocas só estarão presentes quando, nas ações interiorizadas desses sujeitos, estiver presente a reversibilidade, ou seja, a capacidade de ir e vir, somente possível ao longo das diferentes comparações e generalizações realizadas pelo sujeito, que chega à compreensão. Não haverá reciprocidade, sem compreensão. Não haverá compreensão, sem ação. A ação solidária, a experiência leva

à solidariedade. E não haverá caminho da ação à compreensão sem os *continnuos* da abstração.

São condições necessárias para a efetuação de um juízo solidário; porém, torna-se indispensável pensar sobre outras condições condizentes à construção de uma virtude.

Diversas teorias têm inferido sobre as condições afetivas na distinção de um juízo moral. Nas palavras de Domingues de Castro (1996):

A esperança de uma educação moral em novos moldes não pode limitar-se apenas aos projetos piagetianos de sessenta anos atrás, já que os próprios problemas se exacerbaram e evoluíram. Com a releitura que dele fizeram, os pesquisadores de hoje, que vêm se aprofundando e diversificando os estudos, do problema, os educadores podem esperar um salto à frente, recuperando o tempo perdido. A humanidade precisa muito de uma nova geração capaz de pensar, sentir e agir de modo solidário, justo e honesto (prefácio).

3.3. A solidariedade na teoria piagetiana

Piaget (1998d) afirma que a solidariedade, assim como os diferentes valores morais, são construídos a partir de estruturas endógenas na interação com o meio e que, portanto, agir solidariamente implica vivenciar a solidariedade.

A experiência da solidariedade fará surgir a ação solidária. Para Piaget, a solidariedade apresenta-se ligada à necessidade das construções paralelas entre sistemas cognitivos e morais. Ele distingue uma evolução dessa virtude, correspondendo-a com os progressos de um pensamento operatório.

Apresenta dois tipos de solidariedade, aliados à evolução do pensamento heterônomo para o autônomo.

A *solidariedade externa* caracteriza-se por um pensamento pré-lógico que impossibilita o sujeito de operar, de pensar sobre hipóteses e inferir que o pensamento do outro possa ser diferente do seu. Ao mesmo tempo, um pensamento heterônomo obriga o

sujeito a apresentar a solidariedade, limitando-a à obediência ao adulto, a partir de uma Lei cuja obediência é exterior. As razões da regra permanecem estranhas à personalidade da criança.

Fonte de preconceitos, tal tipo de solidariedade é destacado por Piaget como ausência de perspectivas do outro, um traço comum entre aqueles cujo juízo ou prática levam à exclusão, ou, o que é pior, ao preconceito para com aquele que é “diferente”, seja em questões raciais, de gênero, classe social, cultura, religião...

Piaget salienta também que o conformismo, característico nessa etapa, assim como qualquer novidade que é fonte de medo, estão presentes no pensamento heterônomo e são causadores de ausências de solidariedade em nosso cotidiano.

A *solidariedade interna* ou a *solidariedade* propriamente dita não se atém a critérios de obediência cega às regras e autoridades, porque a lei é produto da própria cooperação desse sujeito que a incorpora ao seu sistema de significações.

A solidariedade interna é a que buscam os ideais de educação; a legitimação dos valores morais, através da qual o sujeito é capaz de pensar com controle recíproco em suas discussões e regular sua carga afetiva a ponto de compreender o ponto de vista do outro, e a agir, acima da ordem do dever e do direito, pelo desejo de contribuir, de apresentar-se disposto a ser solidário.

Essa disposição caracteriza-se como uma ação espontânea do sujeito e portanto, uma virtude traduzida ou qualificada como uma boa ação ou como bem, como se queira.

Ao apresentar-se a solidariedade, na teoria piagetiana, é preciso ainda que se faça uma distinção entre a teoria ética de Piaget e sua teoria psicológica, que longe de se pensar, não são duas teorias distintas, mas são faces de uma mesma teoria .

Para De La Taille (1996), desde muito jovem, Piaget se preocupou com a formação do homem ideal e sua teoria traduz sua incessante busca por, além de explicar, epistemologicamente, o homem ideal, afirmar que este é o homem possível. Nas palavras de De La Taille (1996)

A obra de Piaget é a explicação de uma possibilidade de evolução do ser humano e da sociedade, evolução esta ardentemente desejada pelo adolescente que se tornaria um dos principais pensadores do século vinte.

Sua contribuição para a humanidade não era desejada por ele apenas no campo científico, mas também moral e político. Ao tratar de virtudes como a solidariedade, Piaget o faz, primeiramente, pelo compromisso que tem consigo estabelecido de que sua teoria contribua para a formação de sujeitos mais éticos, e, ao mesmo tempo, ao explicar a solidariedade pela psicologia, compromete-se com sua própria teoria.

Por esse fato, entende-se a necessidade de refletir sobre até que ponto a teoria piagetiana nos permite pensar algo que é de domínio moral, mas não constitui um conteúdo específico dessa alçada, porque ultrapassa os limites das ações que são ditadas por regras. Uma virtude não é uma regra; se o fosse, teria destituído seu caráter de virtude.

Não se trata de contradizer a teoria piagetiana, mas de encontrar, a partir dela, explicações psicológicas que podem nos permitir pensar a virtude como um objeto de interseção entre os domínios morais, cognitivos, e afetivos. Piaget firmou um sistema conceptual que nos permite pensar esse e muitos outros objetos a partir de suas pesquisas. Por esse motivo, pode ser considerado um grande autor e não tanto porque deixou luzes muito claras sobre o objeto estudado.

4. A partir de Piaget

Começamos, portanto, pelo ponto já apresentado anteriormente: pensar a virtude como objeto de interseção entre os domínios morais, cognitivos e afetivos nos leva a algumas constatações.

A solidariedade, na teoria piagetiana, como já elucidado anteriormente, permanece ligada a um sistema conceptual de regras estabelecidas. Há duas formas de solidariedade na teoria piagetiana: a primeira, ligada à obediência cega e a um egocentrismo latente que desprovê o sujeito de qualquer ação solidária. Tal forma de ser solidário, ou melhor, a ausência da solidariedade estaria ligada à heteronomia, ou à ausência de um contrato estabelecido com o outro; a segunda, ligada ao contrato, consolida-se numa ação autônoma,

cujo princípio é a reciprocidade, que caracteriza novamente, um sistema de regras, mesmo que interno, de dever.

Uma ação moral é movida por esse pensamento recíproco, capaz de contrapor pontos de vistas diferentes, sem perdas e ganhos das partes; uma virtude, não necessariamente, precisa ser movida por tal sistema recíproco; mas por uma disposição em fazer o bem. Essa é a especificidade da virtude, que não configura, necessariamente, uma troca, mas não se limita à troca; vai além. Portanto, o ganho com a virtude não é apenas na reciprocidade, mas também nas relações transpessoais estabelecidas.

Em outras palavras, as pessoas são mais importantes, porque, quando uma virtude está em jogo, o julgamento que se faz corresponde às pessoas, e não, aos atos.

O que está em jogo num juízo moral, na perspectiva piagetiana, aliás, kantiana também, é a justiça, e, enquanto, nas outras virtudes não existe uma regra que valha para todos os atos, e sim, a dependência dos sentimentos que estão envolvidos nesse juízo; na justiça, o ato é julgado por uma regra que vale para todos.

Numa questão de obediência, o que está em risco, quando se trata de um juízo virtuoso, não é a regra da obediência, mas a obediência a quem, ou seja, uma virtude não está ligada somente ao domínio cognitivo e suas relações com o domínio moral, mas às cargas afetivas que se estabelecem entre os sujeitos e os juízos em jogo.

Por isso, do ponto de vista da ética, o tratamento que Piaget confere à solidariedade traduz a necessidade dessa virtude para superação do egoísmo e dos preconceitos com que um pensamento heterônomo está comprometido.

Do ponto de vista psicológico, será ainda preciso pensar nos mecanismos afetivos de que dispõem os sujeitos para serem solidários. Para esse autor, as questões afetivas, distintas das cognitivas por ele entendidas como estruturas, estão interligadas a essas últimas, como vimos, num estreito paralelismo indissociável. Em sua visão, as estruturas cognitivas coordenam o funcionamento afetivo no sentido de que as primeiras são independentes destas outras, mesmo que sua construção possa estar motivada, acelerada ou retardada pelos sentimentos, os interesses, a própria afetividade. No que concerne à moral, acredita-se que o sentimento de obrigatoriedade de uma ação moral está ligado a uma operação que permite a reciprocidade.

Piaget nos apresenta as pistas para entendermos os juízos. Ao tratarmos, não mais dos juízos, mas das ações morais e, portanto, das disposições do sujeito em assim agir, parece-nos que é preciso pensar ainda a interdependência com os aspectos afetivos no sentido de que estes possam reciprocamente organizar o campo moral.

Nesse sentido, a integração dessas estruturas que compõem o homem como sujeito completo, resulta na formação do caráter virtuoso. Parece-nos, além dessa conclusão anterior, que as virtudes podem condensar os estudos que se têm realizado para compreender e integrar os juízos e as ações humanas.

Aristóteles (1996) apresenta as virtudes como excelências morais que se compõem de emoções, faculdades e disposições. Segundo esse autor, as emoções designam desejos e sentimentos, acompanhados de prazer ou sofrimento; as faculdades, são as inclinações que temos por sentir as emoções, e finalmente, as disposições traduzem-se pela forma com que essas emoções e sentimentos são *sentidos* pelo sujeito. Sua lição de séculos atrás permite vislumbrar o caráter afetivo das virtudes. Quem age virtuosamente, não o faz sem uma disposição para tal, de maneira que essa disposição lhe agrade e não lhe cause nenhum mal. Seu caráter espontâneo é inerente. Por isso, o que importa para quem age, não é tão somente o objeto a quem se remete a ação virtuosa, mas também quais sentimentos esse objeto lhe causa.

Como me sinto em agir solidariamente para com alguém, por sua vez, está intrinsecamente ligado às relações que se estabelece com o outro, o objeto, e, portanto, como EU ME SINTO por agir assim. Portanto, agir virtuosamente significa buscar o bem dos outros assim como o bem do próprio sujeito.

Uma virtude supera o agir para o bem-estar do outro. Concepções pró-sociais assim podem definir a moralidade com um caráter altruísta. Buscar o bem-estar da sociedade e de seus membros é objetivo de uma moral que se relaciona ao outro.

Por outro lado, uma virtude distancia-se do caráter egoísta das concepções que visam a buscar apenas o próprio bem. Como sugerem Campbell e Christopher, a constituição do EU do sujeito, seus objetivos e valores merecem atenção especial ao se estudarem os domínios morais.

Damon (1995) também prescreve as influências significativas de fatores como os objetivos, os valores pessoais e as próprias regulações ligadas à personalidade de cada um para o desenvolvimento moral.

Araújo(1999) alega que uma teoria *self-regarding*¹¹ deve ser considerada moral, exatamente por seu caráter virtuoso.

Afirma que,

Se por um lado, a maioria das teorias vem analisando o altruísmo, as leis, as normas e as regras de cada sociedade como princípios normativos da moral, por outro, entendemos que devem ser integrados nesses modelos, os aspectos psicológicos do sujeito da moralidade, daquele que se relaciona com essas leis, normas e regras, e de como se utiliza destas para regular suas relações intra e interpessoais.

Nesse sentido, tais autores contribuem para desmistificar o caráter egoísta de uma moral que promove o pensar sobre si . Uma virtude, portanto, implica a gerência do sujeito em dar atenção a sentimentos que emergem em si próprio e ao outro, sem esperar que o outro tenha com ele a mesma atitude. Essa espera, aliás, exprime o caráter espontâneo da virtude e, nesse sentido, a investigação sobre o papel da afetividade na moral se faz presente.

Logo, ao tratarmos de solidariedade, seria possível explicá-la apenas por sua ligação à obediência cega ou ao contrato se ambos são substratos de regras, ainda que sejam morais? Uma virtude a isso supera, por causa de um sistema de valores que se projeta de um conjunto de sentimentos que se tem para determinado objeto (no sentido piagetiano do termo, o que se atribui então a pessoas). As perguntas que antecedem à ação virtuosa são, portanto: *O que esse objeto representa para mim? O que ele me causa?* Nesse sentido, a afetividade engendra uma tomada de posição que permite dosar o que se sente e agir solidariamente.

Afinal, qual a finalidade maior de toda ação moral? Não seria considerar o que Aristóteles, de fato, definiu como o fim de toda e qualquer ética ou política da vida humana?

5. Implicações

“Nada nos agrada mais do que observar
em outros homens uma solidariedade
com todas as emoções de nosso próprio peito:
e nada nos choca mais
do que a aparência do contrário”.
Adam Smith

5.1 Primeira implicação: A *ética* das virtudes

Ao iniciarmos este capítulo, apresentamos um conflito moral e como o dissemos, ético, do ponto de vista das relações. José Zeferino da Silva e Henri Philippe Reichstul, pólos opostos, protagonistas de um crime comum, contra a natureza; porém, julgados por uma justiça diferente.

Discorríamos sobre ética. Mas a propósito do encerramento desse capítulo, que ética estamos abordando?

Não fora ao acaso passar por diversas teorias cujos pressupostos baseiam-se numa ética em que os princípios de justiça permeiem suas explicações. Fundamentadas numa moral kantiana, cujo imperativo categórico funda-se no princípio de justiça enquanto bem supremo, tantas teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas surgiram, acreditando nos princípios universais que regem as ações humanas.

“*Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal*” afirmava Kant (1797 – p.229). Esse bem supremo é conquistado a partir de uma ação moral que considera o dever pelo dever, sem considerar as conseqüências desse ato enquanto recompensas pessoais, mas porque compreende-se que agir assim, para o bem, é e sempre será o objetivo das ações humanas.

Esses dois pontos centrais de uma moral kantiana podem assim ser definidos: primeiro, considerar o imperativo, literalmente definido como tal, categórico, ou seja, é

¹¹ Expressão para “relativo ao próprio sujeito”.

imprescindível que a ética seja regida por esse princípio da justiça; segundo, nas palavras de Kant, que essa lei seja universal para todos.

Ligados à mesma teoria filosófica, Piaget, Kohlberg e muitos outros tiveram suas teorias psicológicas voltadas a esse princípio. Constatamos a necessidade da justiça em nossos dias, concorda-se com as preocupações do “jovem Piaget” que discorre sobre liberdade, solidariedade e cooperação como formas de encontrar a paz universal.

Quanto a Kant, podemos afirmar que o princípio da ética “*neminem laede, immo omnes, quantum potes, juva*” (Não prejudica ninguém, mas ajuda a todos, quanto tu podes) está próximo à regra de ouro. Schopenhauer¹² (1996), autor desse princípio, concorda com Kant quanto à necessidade de distinguir entre a ação por obrigação e a ação por motivos morais; reconhecendo, porém, que muitas vezes, agimos pelos dois imperativos conjuntamente. Então, sua condenação: como compreender a motivação moral que estaria em jogo para a escolha entre as ações por obrigação ou não? Para Schopenhauer, a motivação moral estaria na compaixão porque acredita; e daí sua crítica ao modelo kantiano que não há uma razão pura e um dever absoluto .

Kant responderia que a compaixão é uma tendência, cuja recusa fundamenta-se no fato de que sustenta uma afetividade natural que não contém uma medida em si mesma. Com Tungendhat (1996), temos o *ir além* :

Não se trata de uma simples oposição entre razão e emoção (affekt). Em Kant eu tinha que condenar a razão tanto como conteúdo quanto como motivo de elemento moral: permanecia contudo o deixar-se determinar pelo bom e pelo princípio moral, uma perspectiva que na verdade tinha que ser compreendida como emocional (affektive) e que ao mesmo tempo, conforme a segunda fórmula do imperativo categórico, podia ser compreendida como respeito aos seres humanos (p.198)

Seguindo as reflexões de tal autor, não seria o respeito também afetivo quando, ao respeitarmos, passamos ao outro a compreensão de que é levado a sério, e, em seu oposto, que o rebaixamos?

¹² In TUNGENDHAT, E. Lições sobre ética. 1996.

Entendemos, como Tugendhat, que uma fundamentação tradicionalista de uma moral tem como base a autoridade e somente como princípio, a razão e a encontramos hoje apresentada em nossos dias como uma “ética do discurso” muito mais ligada à condição de heteronomia dos sujeitos (se é que a teoria piagetiana nos permite emprestar esse conceito) submetidos a um domínio de dever.

A ética que buscamos, em nossos dias, obriga-nos a pensarmos em pressupostos muito mais complexos, para compreender o juízo moral do que, usualmente, imagina-se. Nas palavras de Tugendhat (1996) “*esta consciência moral não se sustenta, portanto, em um fundamento absoluto, mas sobre um tecido complexo de fundamentos e motivos*”.(p.30) Não estamos mais seguros, em tempos atuais, com uma fundamentação determinada de moral. Somente acreditamos que não é possível mais que apenas pensemos em moral sob duas vertentes, daquele que quer se comprometer com ações éticas e daquele que assim não o quer, o chamado egoísta.

Mais do que classificar as ações em éticas ou não, urge pensar sobre os motivos pelos quais essas ações se manifestam. Essa ética de que se está tratando, portanto, sustenta inúmeras razões para superar preconceitos e dar ao próprio homem a condição humana de buscar a felicidade - a ética do esclarecimento grego, do século IV AC, cuja razão de existência pode ser resumida apenas na busca da eudemonia.

A ética das virtudes aponta ao homem a condição de coordenar juízo e ação, sem perder de vista a razão; mas, sobretudo considerando que as pessoas, na busca pela felicidade, projetam diferentes sentimentos naquilo que fazem e naquilo que pensam.

Na verdade, a mudança de paradigma dessa ética, longe de cair num relativismo por não ter um único foco como as éticas tradicionais que se submetiam à razão, apresenta uma possibilidade extremamente importante do ponto de vista da própria ética: as pessoas nem sempre são, as pessoas ESTÃO. Assim, estão solidárias, estão tolerantes, estão amigas, o que não quer dizer que, assim pensando, reduz-se a condição de virtude em esporádica e desnecessária, mas se garante que a ação esteja de fato nas mãos do sujeito e não da sociedade, não pela obediência, não por éticas apenas de discurso.

O grande problema, então, é sabermos como fazer para que as pessoas estabeleçam, na maior parte de suas vidas, relações virtuosas. A grande vantagem em termos até

ideológicos é que podemos pensar no extremo para entender essa forma de ética: um determinado homem não é violento, mas está violento. Nesse sentido, as conseqüências, em termos de condenação social, podem promover não mais o cárcere perpétuo, mas a possibilidade de esse homem resgatar sua condição humana de falhar e buscar uma convergência de atitudes. Então, nesse sentido, valerá a pena encontrarmos caminhos não mais para distinguirmos quem é virtuoso ou não, mas quais disposições internas levam um sujeito a ser solidário, e, a partir de então, encontrar maneiras pelas quais podemos formar pessoas mais éticas.

Afinal, *“são nossas atividades conforme à excelência que nos levam a felicidade, e as atividades contrárias nos levam à situação oposta”* (Aristóteles, apud Comte-Sponville, 1985, p.29)

5.1.1 A prática das virtudes nas escolas

Poucos os virtuosos? Piaget esclarece que muitos tendem à autonomia mas poucos atingem essa condição. Para Kohlberg, pouquíssimas são as pessoas que se colocam na posição de todos os possíveis contratantes, que apontam seus juízos para a garantia de um princípio maior e assim podem ser considerados o que chamou de estágio VI.

Dez por cento da sociedade poderia ser caracterizada como virtuosa; porém, se quisermos, de fato, que as teorias morais tenham como objetivo contribuir para que as ações efetivas sejam mais morais, se pretendermos que esses estudos não se fechem nos juízos, mas sejam capazes de nos apontar caminhos para que os outros noventa por cento cheguem a atitudes mais virtuosas, é preciso tratar sobre a tarefa da educação.

Sabemos da força transformadora que a educação carrega em seu cerne; contudo, ao contrário também, há uma impetuosa maneira de garantir que tal transformação não aconteça.

Transformar relações sociais implica uma mudança de um sistema menor, a princípio, necessariamente por três motivos. Primeiro, porque “quem adora a humanidade

não gosta de gente”, portanto, é preciso começar por relações entre próximos para uma mudança na sociedade. Segundo, porque, enquanto instituição que educa, não se pode negar que a escola exerce um papel fundamental para a formação de valores morais. E finalmente, terceiro, porque a educação constitui a personalização das contribuições das diferentes teorias morais, embora o eixo escolhido para tal seja uma teoria, cujos critérios de escolha encontram-se na hipótese de que, do ponto de vista pedagógico, seja aquela que permite pensar as virtudes, os valores morais a partir da educação; porém, como salientava Piaget, não qualquer educação.

Para ele,

O direito à educação, não é apenas o direito de freqüentar escolas: é também, na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta” (2000 , p.53).

A teoria de Piaget se apresenta muito menos fechada que a teoria de Kohlberg, pois trata dos afetos, afirmando que são forças motivadoras à ação do sujeito. Em seus escritos, aponta caminhos extremamente significativos para a formação da ética nas relações humanas. Considera, especialmente, as outras virtudes presentes nas relações humanas, como a bondade, a liberdade, a verdade, a compreensão e o respeito, sobretudo, quando se refere à educação, embora as apresente sempre ligadas ao desenvolvimento cognitivo¹³

As aspirações por encontrar caminhos para favorecer a formação de pessoas virtuosas, especialmente solidárias, encontram, na teoria piagetiana, fundamentos de uma prática compatível com o papel da educação .

¹³ Por exemplo, ao referir-se à compreensão, Piaget trata, firmemente, das implicações pedagógicas que decorrem dessa necessidade, a partir de se entender a sua gênese. Afirma que a criança aprende a compreender o outro em suas relações com seus pares e com os adultos. À isso podemos acrescentar , no que concerne ao intercâmbio de pensamentos, tal compreensão evolui à medida que se promovam as discussões. Do ponto de vista psicológico, Piaget lembra que toda reflexão nada mais é do que uma discussão interna “que mantemos com nós mesmos , em contraposição à impulsividade das crenças imediatas que caracterizam o pensamento egocêntrico.”(1998b, p.75). Assim, mais evoluídas serão as formas de compreensão do sujeito do ponto de vista moral e cognitivo, quanto maiores forem as possibilidades de controle recíproco, conseguidas a partir da cooperação. Além disso, quanto mais essas discussões forem entre iguais, mais podemos chegar à compreensão tão desejada. .

Longe estamos de afirmar que somente a educação, enquanto papel institucional, é que tem como objetivo favorecer essa formação; porém, a escola nos parece um ambiente ideal para que essas relações cotidianas possam ser entendidas e solicitadas.

Lembremo-nos de Kant, que também se dispôs a tratar da educação como um caminho para a conquista da formação ética. “*O homem somente pode se tornar homem pela educação*” (De La Taille, 1996, p.139) já afirmava o grande filósofo. Assim como nas obras de Piaget, não se encontra nos estudos desse pensador um tratado sistematizado sobre educação. *O Tratado de Pedagogia* não tem uma organização precisa; porém, assim como os escritos de Piaget, sobretudo para a UNESCO, apontam caminhos para alcançar a formação do homem.

Diria Kant “*A educação é portanto, o problema maior e mais árduo que possa nos ser proposto*” (apud De La Taille, 1996) .

Tal afirmação vem ao encontro do que já dissemos, anteriormente, da tarefa árdua de traduzir, em termos educacionais, a pretensão de formarmos sujeitos virtuosos.

Moreno, Sastre, Leal e Busquets (1999) evidenciam que a prática de uma moral virtuosa só é atendida na existência da experiência.

Afirmam que, “*a solidariedade, a ajuda mútua e a luta contra a discriminação podem ser aprendidas na escola, não com grandes discursos, e sim por intermédio de ações solidárias e de reflexões sobre os próprios sentimentos e comportamentos*”(p. 15)

Assim ocorre com a construção de valores morais. Somente se constroem valores morais, vivenciando-os. Se a moral é condição para a vida em sociedade, é preciso garantir que a sala de aula, que é uma mini sociedade, também seja fonte de experiências morais. A essas vivências, Piaget (2000) destacava que:

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, se poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, para sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão (p. 71).

Vivemos a moral, o que pressupõe afirmar que somente um ambiente que o permita, dará conta dessas experiências de solidariedade.

Puig (1998 b) salienta que “*sabemos que a construção da personalidade moral depende do tipo de experiências que o meio é capaz de proporcionar*”(p.163).

Piaget pressupõe que, num ambiente sem coerção, as trocas afetivas entre os sujeitos aconteçam de forma a atender aos sentimentos de simpatia e antipatia que surgem. Ninguém está livre de discussões e é, exatamente, pelo conflito, que se superam pontos de vista divergentes e se conquista o respeito mútuo. Assim, a disciplina, enquanto construção endógena do sujeito, pode levá-lo a legitimar suas atitudes morais. Ao contrário disso, esse autor destaca que:

a disciplina imposta de fora ou sufoca toda personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma espécie de compromisso entre a camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um “eu” sempre centralizado em si mesmo, porque nenhuma atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma experiência de reciprocidade com outros. (Piaget,2000, p.68)

Piaget distingue, entre outros métodos de educação moral, os métodos ativos” que são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual e que pressupõem, necessariamente, “*a intervenção de um meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas*” (2000,p.61, 62). Nesse meio, a ação da criança preconiza qualquer tipo de conhecimento, porque é sabido que os métodos ativos atendem, tanto na educação moral como na educação da inteligência à necessidade de levar a criança a construir por ela própria os instrumentos que “*a irão transformar, partindo do interior, ou seja, realmente e não mais apenas superficialmente* (2000, p.69).

Não é, portanto, pelo verbalismo que alguém começa a ser solidário, muito menos a ser autônomo, porque

da mesma forma que o aluno pode recitar a sua lição sem que a compreenda, e substituir a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um

conformismo exterior, mas que não se apercebe “de fato” nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes (ibid, p. 68).

Piaget remete-se ao *self- government* para afirmar que somente um sujeito governado por ele mesmo, pode agir virtuosamente, porque tem nele o poder de decisão, e tal governo, portanto, não se encontra na autoridade do outro.

Em seus estudos sobre a moral, Piaget oferece importante contribuição no sentido de evidenciar as ações que podem conduzir a uma obediência cega, ou uma moral autônoma, referindo-se às sanções por reciprocidade, que objetivam refazer um contrato que foi quebrado. Nelas, contata-se a necessidade de o sujeito se ressarcir, a fim de reparar o ato cometido, diferentemente do que são as sanções expiatórias, próprias de uma moral heterônoma, baseada no respeito unilateral quando, quem faz algo errado, tem que pagar por isso, mesmo que no plano simbólico. São os castigos, as punições que nem sempre têm uma relação com o ato sancionado.

Digamos que é pouco provável que um ambiente que promove a culpa, que promove a falta de solidariedade entre os sujeitos, possa ser promotor dela, uma vez que não se permite que os sentimentos humanos como a raiva, a tristeza, ou mesmo a alegria e a temperança sejam manifestados.

Smith (1999) salienta que a companhia e a conversa são os remédios mais poderosos para restituir ao espírito a tranqüilidade e explica que gestos nobres e generosos podem provir de indignações e outros sentimentos como a raiva, porque são contrários às violências. Entendemos, por essas afirmações, que a construção de hábitos virtuosos, como a solidariedade, encontra-se relacionada à manifestação dos sentimentos.

Quando as crianças experimentam situações em que podem manifestar emoções, a apropriação de seus pontos de vista, por reciprocidade, bem como dos sentimentos que interferem num juízo, têm, nessas posturas, chances muito maiores de se consolidarem.

Bastaria fazer o contrário do que a teoria construtivista afirma para termos adultos conformistas, rebeldes e pouco virtuosos. A propósito, essa prática construtivista, cujo valor está em atribuir ao sujeito, por mecanismos psicológicos que lhes são próprios, a

construção de seus conhecimentos, é a grande precursora de um ambiente que conduz às virtudes.

Tal prática se distingue de outras tantas, cujos pressupostos epistemológicos caminham longe das afirmações que se tem feito até aqui. São modelos pedagógicos intrinsecamente ligados a crenças e afirmações de teorias epistemológicas, biológicas e ideológicas que tendem a pensar o conhecimento e o próprio homem de maneira diferente.

Maiores explicações e caracterizações desses modelos são apresentadas como anexos, no texto “Modelos epistemológicos e pedagógicos na constituição de um ambiente sócio-moral” .

A teoria ética de Piaget aponta, portanto, para a construção de um ambiente baseado na **cooperação** .

5.2 Segunda implicação: a cooperação pode promover a construção das virtudes

5.2.1 O ideal da cooperação para a formação moral

“E aprendi que se depende sempre de tanta e muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar.”

Gonzaguinha

Neste momento, estará em foco o ambiente sócio-moral educacional. Obviamente, há de ser considerada a necessidade de se realçar que tais constituições dos ambientes só são possíveis pelas concepções psicológicas, bem como filosóficas que as cerceiam.

Iniciemos este tópico, remetendo-nos a um aspecto significativo na teoria piagetiana. Nos escritos de Piaget destinados à educação, evidenciam-se suas idéias sobre cooperação, liberdade e autonomia moral. Mas por que se remeter a um dado que, superficialmente, apresenta-se como supérfluo para um estudo sobre ambientes morais?

Não foi ao acaso que tal pesquisador dedicou parte de sua atenção à educação, a questões como a cooperação e a outros valores morais. Ele o fez de maneira a constituir o ambiente e a postura daqueles, que nele permanecem, precursores extremamente importantes para a conquista da esperada autonomia moral e intelectual. Não estamos tratando de condições suficientes; mas, extremamente necessárias, quando tratamos de desenvolver a moral do bem ou a autonomia assim designada por esse autor.

De fato, o problema central do trabalho de Piaget foi compreender a gênese do conhecimento humano que recebe a ação do meio, do objeto, como também o modifica; considerando tal objeto como a realidade em que o sujeito vive, e, portanto, o ambiente educacional também.

Parrat e Tryphon (1998) afirmam que Piaget tratou dos problemas do educador na prática educativa, evidenciando uma das questões mais relevantes: o que implica para a pedagogia levar em conta o desenvolvimento das estruturas do pensamento do sujeito.

Salientam que, segundo Piaget, o papel do professor é formar, no espírito da criança, uma ferramenta que lhe permita compreender e adaptar-se ao mundo. Ao tratar desse “instrumento psicológico”, afirmam que, segundo Piaget, ele fundamenta-se “*na reciprocidade e na cooperação que, somente elas, permitem a criança escapar da < tirania do egocentrismo >*” (*ibid, p.20*).

Tratemos, então, da constituição do ambiente sócio-moral que acreditamos ser o precursor, conjuntamente com outros fatores, do desenvolvimento moral, o ambiente cooperativo.

A partir do que afirma De La Taille de que somos aquilo que experienciamos em nossas relações sociais, podemos atribuir ao ambiente uma efetiva influência no que concerne à distinção dos juízos morais.

Para analisar esses ambientes, partamos do princípio previsto por Piaget, ao prescrever que a comparação é um instrumento indispensável para a descentração de pontos

de vista e à tomada de consciência. Assim o faremos, colocando em comparação os ambientes que contrastam: o ambiente cooperativo aqui tratado enquanto ambiente solidário e o ambiente autoritário.

De Vries e Zan (1998) os caracterizam em seu livro, *A Ética na educação infantil*, quando os definem como comunidade e campo de recrutas. Assim, consideram que o ambiente autoritário, tratado como campo de recrutas, corresponde a um sistema de relações autoritárias, cujos pressupostos sejam a obediência cega e a submissão. À comunidade sobram olhares de contemplação, quando o distinguem como um ambiente cujas relações amigáveis se diferenciam pela presença de liberdade, de confiança; sobretudo, de cooperação.

Os dicionários de nossa língua definem cooperação como um trabalho em comum, colaboração, ajuda.

Nas palavras de Piaget (1998a)

A cooperação, com efeito, é um método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores e a implica, ou seja, é precisamente uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades, ao passo que a coerção, fundada apenas sobre a autoridade dos mais velhos ou do costume, nada mais é que a cristalização da sociedade já construída e enquanto tal permanece estrangeira aos valores racionais (p.141).

A cooperação distingue um mecanismo psicológico necessário para sua prática, isto é, a reciprocidade. Um pensamento recíproco é capaz de situar-se em relação ao outro, sem supressão de pontos de vista particulares. Nesse sentido, Piaget elege a cooperação como o caminho para a conquista tanto da autonomia moral como intelectual.

Respeitar o ponto de vista do outro pressupõe conhecer os próprios pontos de vista, já que “o indivíduo a princípio fechado no egocentrismo inconsciente que caracteriza sua perspectiva inicial, só se descobre na medida em que aprende a conhecer os outros”(ibid.p.141). O egocentrismo é um fenômeno de indiferenciação, de confusão do ponto de vista próprio com o do outro ou confusão da ação das coisas e pessoas com a própria atividade do sujeito.

Piaget afirma ainda que:

a personalidade é o auge da socialização, é o eu disciplinado e participando da elaboração própria à sociedade que se constrói, ao passo que o eu pré-social nada mais que a consciência anômica da criança pequena que a educação procura disciplinar (ibid.p.141) .

A recíproca quanto às conseqüências da cooperação é verdadeira, é a idéia de que “*a formação da personalidade , no duplo sentido de uma tomada de consciência do eu e de um esforço para situar esse eu no conjunto das outras perspectivas , é portanto o primeiro efeito da cooperação*” (ibid.p.142).

Nas palavras de Menin (1996) “ *Cooperação para Piaget, é operar com... é estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc.*”

Menin (ibid) salienta que a cooperação pode provocar a descentração necessária para a diminuição do egocentrismo e, portanto, o sair de si. Os ganhos são enormes para a relação. Em suas palavras: “*Numa relação de mais igualdade com os outros as crianças podem descobrir que são diferentes entre si: que um pensa de um jeito e outro de outro, que um quer alguma coisa, outro quer outra*” (p.52).

Araújo(1993) comprovou, em suas pesquisas firmadas na teoria de Piaget, a importância dos tipos de relações que tendem a fortalecer o desenvolvimento da autonomia ou da heteronomia.

Sob essa perspectiva, pressupõe que o estudo das relações estabelecidas em ambientes escolares pode expressar a maneira pela qual essas normas e regras são conduzidas, e, portanto, as características dessas crianças e a qualidade das trocas morais e intelectuais.

Esse autor acredita que somente um ambiente escolar, livre de sanções punitivas, livre de coações, onde as relações de respeito mútuo fossem acentuadas gradativamente e o egocentrismo latente entre as crianças dessa idade fosse, pelas trocas sociais que se estabelecessem, diminuindo a cada dia, poderia dar conta de contribuir para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel.

Afirma que ,

neste sentido, se a criança conviver num “ambiente cooperativo” e portanto democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, atingirá níveis de moralidade mais autônomos. (ibid)

Tal autor propôs- se a observar, durante um determinado tempo, as relações existentes num ambiente escolar tido como cooperativo.

A escolha desse ambiente partiu da certeza de que a professora tinha o referencial teórico, que daria suporte à sua prática pedagógica que expressava um ambiente, verdadeiramente livre de coações, em que o respeito mútuo era base para a construção da cooperação.

Araújo escolheu uma classe, cuja metodologia aplicada, seguia os pressupostos piagetianos que fundamentam o PROEPRE (Programa de educação infantil e ensino fundamental), em Itatiba, SP, caracterizada como uma classe freqüentada por alunos pertencentes a famílias de nível socioeconômico baixo, denominada escola A.

O autor também buscou duas outras escolas em que as relações de cooperação e respeito mútuo não eram privilegiadas: escolheu uma escola particular, tratada de escola B, caracterizada por ser uma classe freqüentada por alunos pertencentes a famílias de nível sócioeconômico alto e uma escola C, pública, freqüentada por crianças de nível socioeconômico baixo, como a escola A.

Fez-se necessário avaliar o desenvolvimento do julgamento moral que essas crianças apresentavam, para tentar estabelecer uma comparação entre esses resultados e o ambiente em que essas crianças conviviam, para poder, assim, perceber se tais trocas influenciariam ou não tal desenvolvimento.

Utilizou-se as entrevistas clínicas elaboradas, sob a forma de dilemas morais, por Piaget e descritas no livro “O julgamento moral na criança”. Oito dilemas foram escolhidos e adaptados à realidade das crianças brasileiras e abrangeram os seguintes aspectos: a noção

de sanção; a justiça retributiva e a distributiva; a igualdade e a autoridade; a intenção e a consequência material dos atos e a consciência das regras.

Araújo(1993) confirmou sua hipótese de que um ambiente cooperativo pode favorecer o desenvolvimento da autonomia moral ao constatar que a maioria das crianças da escola A, que participavam do PROEPRE, foram classificadas como em transição ou quase autônomas.

A seguir, a tabela 1 evidencia os percentuais encontrados por Araújo sobre a classificação das crianças quanto ao desenvolvimento do julgamento moral.

Tabela 1. Pesquisa de Araújo quanto ao desenvolvimento do julgamento moral em crianças pré-escolares.

Crianças	Escola A	Escola B	Escola C
Heterônomas	13 %	58 %	62 %
Em Transição	65 %	42 %	38 %
Quase autônomas	22 %	0 %	0 %
Total	100 %	100 %	100 %

Segundo o autor, esses dados confirmam o nível mais elevado de julgamento moral apresentado pelas crianças que participavam de um ambiente que privilegiava a cooperação e o respeito mútuo.

No entanto, o estudo desses ambientes e sua relação com o julgamento moral da criança não verificou ainda uma hipótese (que não era, evidentemente, a proposta do trabalho em questão), o fato de as crianças da escola A vivenciarem tais experiências cooperativas e terem um nível mais elevado de juízo moral garantirá que, no futuro, continuem sendo autônomas ou quase autônomas, mesmo participando de ambientes diferentes do anterior, em que o respeito mútuo dê lugar à coação e a cooperação dê lugar ao individualismo?

Somente um estudo longitudinal poderia confirmar essa hipótese. Araújo utilizou-se da categorização, criada por Lukjanenko (1995), para determinar os tipos de ambientes escolares, do mais autoritário ao mais cooperativo, e verificou, assim, que essas crianças, ao saírem da pré-escola, estavam vivenciando ambientes autoritários de nível 1 e 2.

Ao cursarem a 3ª série, o pesquisador reaplicou os mesmos instrumentos de avaliação. A tabela 2 corresponde às constatações realizadas (1996a).

Tabela 2. Segunda pesquisa de Araújo sobre o julgamento moral de crianças

Crianças	Escola A	Escola B	Escola C
Heterônomas	0 %	0 %	09 %
Em Transição	60 %	77 %	64 %
Quase autônomas	40 %	22 %	27 %
Total	100 %	100 %	100 %

Em estudo recente, apresentado no Congresso anual da Jean Piaget Society em junho do ano de um mil novecentos e noventa e nove, no México, Araújo retomou a avaliação dos sujeitos das escolas A, B e C que estão freqüentando escolas ditas autoritárias, sendo que os sujeitos das escolas A e C freqüentam escolas públicas e da escola B, escolas particulares, constatando que os sujeitos provenientes da escola A continuam com nível de juízo moral elevado.

A seguir, a tabela 3 evidencia esses dados:

Tabela 3. Últimas constatações de Araújo quanto ao desenvolvimento moral dos sujeitos .

Crianças	Escola A	Escola B	Escola C
Heterônomas	0 %	0 %	8 %
Em Transição	17 %	29 %	67 %
Quase autônomas	83 %	71 %	25 %
Total	100 %	100 %	100 %

O fato é que as crianças da escola A continuaram tendo resultados superiores quanto ao juízo moral, confirmação de que não houve esforços inválidos e que os efeitos do PROEPRE subsistiram mesmo passados seis anos, apesar dos ambientes educacionais, dos quais participaram os sujeitos ao saírem da pré-escola, serem considerados ambientes autoritários.

Vivenciar um ambiente cooperativo pode garantir um melhor desenvolvimento do juízo moral, mesmo que tal experiência seja por um determinado período de tempo, o que significa que a experiência da cooperação, por ser construída, não é esquecida .

Já que a cooperação é tão propícia para a construção da autonomia moral, poderia ser o caminho para a formação de sujeitos cujas disposições estejam voltadas a ações virtuosas?

5.2.2 A cooperação e a construção das virtudes

“Já chorei sentido de desilusão
Hoje estou crescido já não choro não.
Já brinquei de bola, já soltei balão
Mas tive que fugir da escola pra aprender essa lição.”
Chico Buarque.

A escola ainda é vista como transmissora de conhecimentos e não propicia, enquanto oportunidade, as relações de afeto, o sorriso, o choro, a brincadeira, a descoberta, a recriação, e o que tudo isso implica: a relação com o outro. A essas escolas Piaget (1998c) se refere, dizendo que:

seria por certo, lamentável que a mais velha das democracias não compreendesse o proveito que disso se pode tirar – e de uma maneira ainda mais direta – para a educação da liberdade e do próprio espírito democrático (p.159).

Respeito, Justiça, Diálogo, Solidariedade são atitudes cotidianas que a práxis pedagógica deve contribuir para que sejam construídas, não ensinadas, o que pressupõe que tais atitudes sejam vividas em situações diárias quando a relação com o outro, com o professor, com o que é público seja momento de reflexão e mudança.

Quando se constata, nas ações cotidianas, a criança se tornando mais crítica, resolvendo seus conflitos e compreendendo o outro, porque, primeiramente, compreendeu a si mesma, comprova-se que é possível transformar o ideal em realidade. A ausência de um trabalho construtivista no campo do desenvolvimento moral pode comprometer também a autonomia intelectual das crianças. Ninguém é moralmente autônomo se submetido à coerção, assegura Piaget. Se uma criança vive num ambiente em que não é instigada a entender o que a cerca e onde tudo lhe é apresentado pronto, será submissa intelectualmente.

Faz-se indispensável que o professor esteja consciente da necessidade de compreender o desenvolvimento da criança, como também entender que as regras e os princípios morais, são, segundo Piaget (1932/1994) e seus seguidores, construídos à medida do seu desenvolvimento. Tal construção é determinada pelas trocas que o sujeito estabelece com o meio. Nada nos autoriza a dizer que as crianças internalizam os princípios morais oferecidos pelo meio, prova disso é a interrogação que lhes fazemos sobre valores morais, quando se observa uma evolução nos princípios: se houvesse internalização, a criança entenderia o valor da mesma forma como lhe foi transmitido.

Se a criança é pré-operatória, irá compreender esses valores intuitivamente. A criança tenta imprimir uma determinada regularidade, assim como na língua (quando a criança diz di para dei, fali para falei). Quando se internaliza a razão que justifica sua conduta, a causa está exterior ao sujeito (porque vai ser castigado ou não aceito ...).

Não aprendemos a ser solidários, vendo anúncios em “outdoors”, ouvindo *moral da história*, sermões ou ditos populares presentes no cotidiano de muitas escolas. A constituição do caráter, a construção de valores morais necessitam muito mais do que as simples verbalizações.

“*Se a virtude pode ser ensinada, como creio, é mais pelo exemplo do que pelos livros*” já afirmava Comte-Sponville (1995, p.7). A propósito do que esse autor apresenta, a aprendizagem desses valores demanda da experiência, assim como Piaget assegura que a ação é o início de todo e qualquer conhecimento que se faz complacente também do ponto de vista moral.

Vinha (1997) afirma que

A partir dessas descobertas, a educação moral ministrada em aulas específicas ou embasada principalmente no ensino verbal, por exemplo transmitindo os ensinamentos da vida por meio de belas histórias infantis, apresentando exemplos de grandes personagens da história e da literatura ou mesmo valendo-se de lições verbais, não basta.

Para essa autora, se a moral é construída a partir das interações e das experiências vividas em situações em que se desenvolvem os julgamentos e a consciência das regras, é preciso proporcionar à criança um ambiente favorecedor dessas trocas e experiências necessárias para a construção de seus próprios valores morais.

Não deixemos para trás a afirmação, segundo a qual, as virtudes também se constituem pela imitação. Para Piaget, essa manifestação da função semiótica, do ponto de vista cognitivo, corresponde à interiorização da realidade externa. Do ponto de vista afetivo, pelo próprio egocentrismo latente na criança, a imitação se caracteriza como uma introjeção das atitudes daquele que é valorizado, portanto, em especial, do adulto que demanda boa parte da valorização e do respeito que a criança tem pelo outro. É pelo esforço imitativo que a criança obtém a representação adequada do seu próprio eu.

Nas palavras de Mantovani de Assis (2000),

A educação deve também favorecer a cooperação entre as crianças através de jogos e atividades que sejam desenvolvidas em grupo. Tais jogos e atividades são indispensáveis para que ela tenha oportunidade de confrontar o seu ponto de vista com o de seus colegas. As atividades cooperativas favorecem a passagem do pensamento egocêntrico para o pensamento operatório e também a passagem da imitação involuntária para a imitação refletida (p.89).

A esse fato, Vinha (1997) se remete a Ginot que acredita que “*a educação do caráter demanda presença que demonstre, o contato que comunique*”.

Piaget (1998c, p.159) salienta que, em todas as experiências realizadas com a cooperação, os resultados foram sempre o de reforço ao espírito de solidariedade e de liberdade responsável.

A essa questão, surgem, continuamente, questionamentos de professores quanto ao fato de muitos terem sido formados por uma educação contrária à cooperação e no entanto, são hoje profissionais capacitados: “mas se a educação que nos deram não foi a melhor, como explicar a presença de tantos profissionais competentes, e mesmo nós, professores, que continuamos buscando alternativas para melhorar ainda mais o sistema de ensino?”

Essa pergunta despertou a discussão inicial firmada no início desse tópico, tratando do que Piaget, sabiamente, considerou como essencial: a questão da autonomia moral que, na maioria de seus escritos, está ligada à moral da cooperação.

É possível responder-se à tal pergunta com outras indagações que fazem pensar sobre as inúmeras “contribuições” que uma educação autoritária fora capaz de trazer à própria vida, principalmente, no campo afetivo e moral. Quanto não nos sentimos frustrados por não tirar a nota máxima e estarmos acostumados a ser primeiros da turma, a receber os elogios como “Você é o melhor aluno da classe”; quanto não nos sentimos culpados por deixar muitas vezes de ser “o mais organizado” “o mais sensível”; ou quantas vezes não calculamos as possibilidades de fazer algo não permitido, quando os olhos do outro não estivessem voltados à nossa ação. Quantas vezes não fomos capazes de dizer ao outro o que sentimos ou não fomos capazes de conter os próprios impulsos que diziam ser melhor “partir para a violência porque ele está errado”. E as escolhas? Quantas vezes a situação fora de não saber o que fazer, não saber o que escolher, não saber tomar uma decisão?

Tais constatações permitem aprofundar as reflexões acerca das conseqüências dessas ações num âmbito ainda maior, da sociedade em geral. É possível que o conformismo, as formas generalizadas de violência e os diferentes preconceitos manifestados sejam efeitos dessas relações.

Partindo da experiência de Piaget, a cooperação nos permite pensar sobre as virtudes, cujos fundamentos as tornam um instrumento valioso para a formação humana.

A cooperação é necessária para conduzir o sujeito a certa objetividade de pensamento.

Sua presença dirige o sujeito à adoção de uma perspectiva não mais particular, renunciando aos seus próprios interesses a fim de pensar a realidade comum; o que vem a ser o começo de um espírito científico. Por sua vez, a adoção de perspectivas comuns, bem como sua coordenação, fazem do sujeito um ser cooperativo.

Em termos de lógica, essa objetividade, conquistada na dupla aceção do eu e do outro, e que só é possível pela cooperação, caminha, lentamente, no desenvolvimento desse sujeito. Não é com um passe de mágica que ele a conquista. Piaget se refere a uma evolução também maturacional. De fato, a descentração é conquistada somente no confronto com o pensamento do outro.

As fabulações e mesmo as implicações significantes dão lugar, em termos de evolução, às implicações lógicas. Apontamos um exemplo: MAR, uma garotinha de 5 anos, no auge de seu pensamento pré-lógico, numa conversa com os pais no café da manhã. Ela sempre expressou ter muito medo do lobo mau e, quando a mãe, durante o tal café, queixou-se de que seu irmãozinho VIN não dormira a noite toda, dizendo ao pai que precisariam levá-lo ao médico, a menina responde convicta: “Ah, mãe, o VIN não dormiu porque sonhou com o lobo mau.” Essa é uma explicação calcada sobre uma única hipótese, um pensamento egocêntrico, cuja evolução dependerá tanto de fatores maturacionais, como da interferência do meio, e sobretudo, nesse aspecto, da troca entre iguais, no trabalho em grupo, cerne da cooperação.

Para ouvir o outro, compreendê-lo, é necessário descentrar-se de seu próprio ponto de vista, o que implica uma estrutura de pensamento operatório, e que vai se firmando à medida que um trabalho, que se comprometa em favorecer tal evolução, for realizado, de modo a promover a construção das estruturas lógicas elementares da criança, e, portanto, constatar as necessidades do outro. Um percurso contrário converte-se em ensinar à criança o que ela pode pensar e decidir por si mesma.

A cooperação pressupõe uma educação ativa.

A participação da criança no processo de planejamento de suas atividades diárias bem como nas decisões que essa execução acarreta, permite –lhe a oportunidade de expressar o que pensa, o que deseja, bem como ser ouvida.

Como já fora apresentado, ao tratar do *self-government* como uma forma propícia para o desenvolvimento da autonomia, Piaget (1998c, p.158) destaca que esse método consiste em atribuir aos alunos a parcela de responsabilidade que lhes cabe na disciplina escolar. Esclarece que tal governo próprio pode ir desde a atribuição pelo professor de funções às crianças, à organização, tomadas de decisões e julgamentos por parte dos alunos ou mesmo em atividades extra-classes, como a promoção de eventos.

Uma educação construtivista leva em conta a atividade do sujeito (Dewey (1913/1975). Essa atividade é caracterizada por um esforço do próprio sujeito, a partir do interesse que tal esforço o impulsiona a realizar. Porém, Dewey, também um construtivista, anterior a Piaget, já alertava para que esse esforço levasse à fecundidade da educação e não à deseducação pelas atividades que mais emburrecem o espírito, que não levam a nada, apenas porque o “mestre” ordenou, sem nenhuma finalidade para despender uma energia tão grande que é a de conhecer. Tal conduta, como já o dissemos anteriormente, somente é possível a partir da atividade do sujeito. Piaget se referia aos métodos ativos (Piaget/Grecco1959), quando tratava de que a atividade mental pressupõe o dispêndio da atividade física, que, na primeira infância, estão estreitamente ligadas. Para que a primeira evolua de forma a chegar às operações, é necessário que a atividade física possa ser transformada em outro plano. Então, novamente, tocamos em um ponto extremamente importante da teoria piagetiana no que concerne ao ato de conhecer. Não basta, em sala de aula, proceder de forma a priorizar a atividade física, a manipulação ou a ação sobre os objetos, sejam eles de qualquer natureza, morais ou físicos; é preciso que essa ação seja, sim, o início de um processo que desencadeará numa reconstituição da mesma em outro plano, agora de pensamento, a fim de que comparações, generalizações sejam possíveis, e enfim, haja a tomada de consciência. Somente um método capaz de permitir essa sucessiva e progressiva construção poderá realmente educar.

Assim, não há experiência sem a própria ação, pois dela decorre o conhecer; porém, essa ação, desacompanhada de instrumentos que lhe permitam torná-la um “ato pensado”, muito pouco irá contribuir para o desenvolvimento das estruturas cognitivas e morais dos sujeitos.

Tratemos ainda da ação, sob um outro ponto de vista, o da importância de se conhecerem as fases do desenvolvimento cognitivo e moral dos sujeitos, a fim de intervir para contribuir para que tal evolução, de fato, aconteça. Um exemplo cotidiano, quando tratamos de questões cognitivas: uma professora pergunta a seus alunos de três anos o que acontecerá com uma bolinha, se for arremessada para cima. A resposta da criança expressa, fielmente, seu pensamento: “Joga, pro”. Seu pensamento irreversível e sua incapacidade de antecipações a faz utilizar-se de uma lógica egocêntrica, característica do instrumento de que dispõe: a ação. Vale salientar um dado extremamente importante que, muitas vezes, por ignorar-se a teoria psicológica que subsidia a prática pedagógica, permanece desprovido de entendimento. O fato de a professora saber que essas crianças não dispõem de um mecanismo de antecipação, não deixa de convalidar que ela crie oportunidades para que seus alunos pensem sobre determinada situação. A mudança de postura é que essa professora compreende que a lógica das crianças não constitui um erro, mas uma “forma” de como a resposta esperada poderá vir a se concretizar.

Dessa maneira, segundo Wasserman (1990), sabemos que quanto maior é o crescimento do seu poder pessoal, mais as crianças aprendem a comportar-se de forma responsável. Tal capacidade só é possível, quando elas se tornam efetivamente as realizadoras de todas as atividades do programa, não como “fazedoras”; mas, enquanto percursoras das tomadas de decisões sobre as brincadeiras, trabalhos e rotinas diárias .

Assim, para as crianças, isso significa ainda

“fazer todas estas coisas sem necessidade que alguém as mande fazer, sem necessidade de persuasão, de incentivo, de ser impelido, subornado com a promessa de recompensas, ou sem que seja dado o benefício da supervisão/orientação de procedimentos” (Wasserman, 1990, p.100).

Outro dado importante, que convém ser lembrado, é que uma educação ativa não ocorre numa classe onde as carteiras são enfileiradas e as crianças permanecem isoladas uma das outras, o que não lhes permite a troca de pontos de vista.

Uma educação ativa, tal como concebida por programas de ensino como o PROEPRE, uma proposta construtivista para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, baseada nos pressupostos piagetianos, destaca a necessidade de que várias atividades diferentes ocorram simultaneamente e, assim, as crianças possam decidir-se por propostas de seu interesse.

A atividade, em sala de aula, a ser exercida pela criança, necessita ser também uma atividade desafiadora que exija um esforço cognitivo. A tarefa do professor é, portanto, muito maior do que propor qualquer tipo de atividade, mas sim, adequá-la ao seu nível de desenvolvimento, que apresente problemas à criança e que possa ajudá-la a avançar.

A atividade dos sujeitos também implica avaliar seu próprio comportamento e do outro. No momento da avaliação das atividades diárias, a reconstituição das ações realizadas, agora num outro plano (das representações) pode possibilitar a tomada de consciência de suas ações.

Tal tomada de consciência de seus atos, progressos e problemas emerge, portanto, no convívio diário. Salientamos que é preciso uma distinção: quando dizemos que a avaliação é tomada de consciência significa afirmar que as ações avaliadas são as do próprio sujeito. É comum entre professores que se permita que os sujeitos avaliem os comportamentos dos outros. Fonte de humilhação, esse tipo de prática pode conduzir a um aspecto que não desejamos.

Avaliar significa estabelecer julgamentos sobre um determinado objeto, não estamos livres disso em quaisquer situações. Julgamentos emitidos são sempre subjetivos. Tugendhat (1999) assegura que “*quase todos nós julgamos moralmente de forma absoluta*”. Os valores que temos são valores particulares, portanto, nossos julgamentos, que se baseiam neles, também o são. A proposta que se tem, nesse sentido, é que a avaliação possa permitir ao sujeito a expressão dos seus próprios sentimentos já que é impossível que não se emitam julgamentos subjetivos, ou seja, quando uma criança apontar ao outro seu fracasso ou erro, é preciso que o faça, manifestando o que esse problema causou em si.

Diria, supostamente “eu não gostei que você me bateu. Fiquei muito chateado”. A propósito da expressão desses sentimentos, estaremos tratando posteriormente.

Quando se promovem oportunidades para que os sujeitos ajam efetivamente nas diversas situações e experiências, pode-se certificar que um canal para a construção das virtudes foi aberto. Uma virtude, como vimos, é um ato espontâneo. Experimentar é, portanto, caminho para sua promoção.

A cooperação, a partir das trocas entre iguais.

Para Piaget, a contraposição de argumentos entre iguais exerce grande influência na evolução cognitiva e moral dos sujeitos. É possível que a tomada de consciência de seus atos seja manifestada entre pares, visto que, nas relações com adultos, esses pressupõem autoridade, o que lhes é de direito, e por isso, condutas, como o respeito, dão-se de maneira muito mais unilateral. Costuma-se realçar esse fato dizendo: *Tire o adulto, que o adulto é que atrapalha.*

Entre pares, há uma certa tendência natural das crianças em agir virtuosamente. Podemos dizer que são muito mais solidárias entre elas, mesmo tendo em si um algoz a ser superado, o egocentrismo.

O adulto, também como tendência natural, é visto como autoridade. À frente estaremos destacando, segundo Piaget, que o respeito por obediência cega, unilateral tende, pela cooperação, ao respeito mútuo; portanto, esse adulto, autoridade, será visto, ainda que assim, como alguém a quem se respeita não mais pelo temor; mas, pela confiança que ele inspira em suas atitudes.

Retiremos uma proposição importante dessa reflexão: a importância do trabalho em grupo, pois um ambiente cooperativo só se torna possível a partir de um trabalho não individual, porque “*se for verdade que a cooperação é indispensável para a elaboração da razão, o método de trabalho em grupo está fundado sobre os mecanismos essenciais da psicologia da criança.*” (Piaget, 1998c -P.140)

O trabalho em grupo consiste numa organização de trabalhos em comum. Para Piaget (ibid), o ideal de um trabalho em grupo torna-se necessidade porque

(...) os fracos e os preguiçosos, longe de serem abandonados à própria sorte, são então estimulados e até obrigados pelo grupo, ao passo que os mais fortes aprendem a explicar e dirigir, melhor do que o fariam se permanecessem num estado de trabalhadores solitários (p.158).

A experiência da liberdade e da autonomia se estabelece num trabalho em grupo, além de todo benefício intelectual que pode trazer às crianças.

Podemos afirmar, assim, que a experiência das virtudes encontra-se novamente relacionada ao convívio com situações que possam determiná-las. Se os sujeitos, com os quais se trabalha, não têm oportunidade de viverem os conflitos característicos de toda relação, quando poderão experimentar serem virtuosos?

A cooperação implica escolhas.

A promoção de situações em que as crianças possam escolher, como estratégia de organização da dinâmica da aula, pode cumprir objetivos propostos pelos professores como desenvolver a responsabilidade em seus alunos e promover a autonomia.

Escolher é uma das ações mais comuns em nossa vida. Conforme Wasserman, quase todas as nossas ações implicam escolhas, cujas decisões podem ser explícitas ou implícitas, ligadas a trivialidades ou a questões sérias, de vida ou de morte. E *“mesmo quando optamos por não escolher, estamos a fazer uma escolha”* (Wasserman, 1990).

Aprende-se a escolher a partir do exercício de escolha; portanto, escolher *“implica prática e reflexão sobre a ação”* (ibid); a fim de que a escolha seja realizada e a análise das razões, que nos levaram a ela, seja proporcionada.

Conforme Wasserman (ibid), saber escolher não é um aspecto inato no ser humano; é preciso que repetidas oportunidades sejam dadas, hajam vista tantos casos de adultos, caracterizados como imaturos pela insensatez das escolhas proferidas: escolhas impulsivas, ou a indecisão que são características daqueles que não tiveram tais oportunidades.

Por tal motivo, um ambiente cooperativo se distingue pelas oportunidades de escolha pelas crianças, o que, gradualmente, é aumentado em número e importância.

A cooperação, enquanto alternativa à disciplina e aos limites.

Um ambiente cooperativo não é um ambiente sem limites; pelo contrário, não há maior disponibilidade em estabelecer limites do que num ambiente propício à cooperação. A autonomia, enquanto autogoverno, gera responsabilidades, gera a compreensão propriamente dita; portanto há obediência às regras; não a obediência cega; mas, a obediência a ordens tão internas, porque interiorizadas e legitimadas foram.

Contudo, esses limites não são conseguidos por recompensas ou punições que, normalmente, encontram-se como mecanismos utilizados pelos professores. E diriam alguns:

“Mas dá certo, você precisa ver como meus alunos estão mais disciplinados depois que resolvi fazer com eles a árvore das frutas. Cada vez que eles faziam alguma coisa errada, perdiam uma fruta. No começo, perdiam muitas frutas, hoje, eles contam todos os dias quantas têm e ficam contentes por isso.”

A recompensa tem o mesmo peso do castigo, fazendo com que se paute a própria conduta para aquilo que se quer ter. Ao invés de estar centrada na criança, a decisão e a compreensão da importância do seu ato são exteriores a ela.

O fato é que suas consequências nem sempre são visíveis; muitas vezes, só a longo prazo, poderemos ter a real compreensão dos problemas causados pelos castigos e punições, por serem mais sutis, mais difíceis de serem compreendidas.

Segundo Kamii (1991b), temos três consequências sérias para as punições, castigos e mesmo as recompensas: o conformismo, a rebeldia e o cálculo de risco.

Enquanto conformista, o sujeito não tem querer próprio. As dúvidas de si próprio se instalam mesmo quando suas respostas estão corretas. A baixa auto-estima está presente quando pelo conformismo, não há disposição para mudanças, hajam vista que as necessidades em buscar a melhoria de suas ações são exteriores ao sujeito. Algumas

crianças submissas vêem a conformidade cega como a única forma de ter asseguradas segurança e respeitabilidade .

A rebeldia, como outra conseqüência dos castigos e recompensas, torna as relações hostis e desafiadoras da ordem instaurada. Rebeldes, os sujeitos contrapõem-se, a todo momento, na busca de um domínio do outro e da situação.

No cálculo de risco, o sujeito se torna interesseiro e, em suas ações, falta caráter. Torna-se falso, pois evidencia apenas uma aparência quando às vistas de quem lhe aplica sanções e esconde uma moral não legitimada pelo sujeito.

Quanto aos elogios, podemos considerá-los como facas de dois gumes; pois, por um lado, o elogio pode ser construtivo quando diz respeito a uma ação praticada. Toda vez em que se constata uma atitude plausível por parte da criança, será preciso manifestar-lhe a aprovação desse ato, quando ela perceberá que o que ela faz é socialmente aceito. Por outro lado, o elogio destrutivo se refere a um traço da personalidade.

Ginot (1974) distingue dois tipos de elogios: apreciativo e valorativo. O primeiro faz referência estritamente ao que a criança pratica, não, a um traço de caráter. "Você foi muito cuidadoso com os lápis hoje ". O interlocutor deve ser elogiado pelo que fez, não, pelo que aparenta ser. O elogio valorativo estigmatiza a pessoa e faz com que ela pautar a sua vida no rótulo que lhe é concedido. "Como você é cuidadoso!"

O elogio apreciativo é necessário e adequado, pois não pode estigmatizar, escravizar, sub ou "super" julgar. A criança, assim como qualquer sujeito, precisa saber se seu comportamento é desejável ou não. É preciso que o professor constate e verbalize a ação, e não, a personalidade da pessoa. "Como você é boazinha" "Como você é organizado" pressupõe um rótulo; portanto, não fundamenta uma prática construtivista a ponto de favorecer um ambiente cooperativo; pelo contrário e, novamente, podemos voltar aos pressupostos filosóficos de uma ética que desejamos em tempos atuais: quando dizemos que o sujeito *é*, estamos caracterizando-o com um estereótipo que nos parece fechado e que inviabiliza qualquer possibilidade de mudança.

Quanto aos limites, sempre haverá condutas entre as crianças que nos levam a tomar atitudes de desaprovação e é necessário que isso realmente aconteça. Não poderíamos evitar a necessidade de uma sanção. Kant, citado por De La Taille(1996a), diria que "*um*

dos maiores problemas da educação é conciliar sob uma coação legítima a submissão e a faculdade de se servir de sua própria liberdade”. É preciso sancionar o comportamento da criança; porém, a mudança se constata nos tipos de sanções que serão aplicadas.

Piaget trata das sanções expiatórias como atos desvinculados aos cometidos e sancionados e torna aceitáveis as sanções por reciprocidade, conforme o exemplo a seguir: certa vez, um garotinho, acostumado a medir suas forças com os colegas e a professora, para resolver um problema, irritou-se e jogou a cadeira no chão. Tamanha foi a força aplicada que a cadeira quebrou-se em vários pedaços. O que fazer com essa criança? Adiantaria aplicar-lhe, hajam vista todas as nossas discussões até aqui, sermões de que não podemos quebrar os móveis; ou chamar os pais, suspendendo o aluno? Que contribuições essas atitudes poderiam trazer ao desenvolvimento moral dessa criança de apenas cinco anos? A atitude de calar-se de nada contribuiria também.

Diante desse quadro, a professora tratou de acalmar a criança, dizendo “Vejo que você está bastante irritado com seu colega. Haveria uma outra maneira de você dizer-lhe isso?” Porém, nesse caso, não seria o suficiente para resolver um problema material causado por aquela criança. A professora então propôs “ALA, e agora, você quebrou sua cadeira, onde você vai se sentar?” E ALA, intrigado, em seu egocentrismo latente “Pega a cadeira do GUS, do RAF...” referindo-se a todos os outros colegas, como se essa fosse a solução mais razoável possível. Com seus cinco anos de idade, essa criança não compreendia que o fato de ter quebrado sua cadeira, não lhe dava o direito de pegar outra fosse de quem fosse. Seu problema seria resolvido. Era preciso encontrar uma maneira de fazer com que ALA se apropriasse de uma certa “consciência” de que não tinha mais cadeira, pois quebrara a sua. A professora sabia que, naquele momento, era preciso que ALA experimentasse ficar sem a cadeira. A experiência da sanção por reciprocidade, sugerida por Piaget em seus escritos.

Então, a professora propôs a ALA, que pedisse emprestado de outra turma, pois não possuía mais a sua. Combinou com a professora da sala ao lado que até que a cadeira fosse consertada, a criança solicitaria o empréstimo.

Um exemplo cotidiano em que se utilizou uma sanção por reciprocidade. Entendida por Piaget, nas palavras de Kamii (2000), como *“diretamente relacionadas com o ato que*

se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto, tendo o efeito de motivar a criança a construir por si mesma, regras de conduta através da coordenação de pontos de vista”, as sanções por reciprocidade permitem ao sujeito apropriar-se dos mecanismos de correção de seus atos.

Constata-se a necessidade de o professor estar atento à separação das problemáticas do grupo e de cada criança. Se forem da criança, seu cumprimento deve ser pleiteado entre a própria criança e o professor; o contrário pode subentender que a autoridade do grupo é maior que a do professor, além de que, a criança é colocada para julgar os outros.

As escolhas das sanções são realizadas pelo professor enquanto as crianças são heterônomas; pois, nesse nível, elas tenderão sempre a preferir sanções punitivas.

Recomenda-se que as regras não devem ter caráter somente proibitivo. (*Se não podemos bater nos amigos, o que podemos fazer?*), e sim, formuladas, positivamente, instigando o que se pode fazer. Sempre baseadas em boas razões, são limites apropriados para o nível das crianças e são “fatos”; portanto, não podem ser antecipados. Quando feito, detém um caráter de precisão e “pode acontecer”. Ao adulto, cabe a insistência na lembrança das regras. No seu extremo, quanto à cobrança do grupo, esta só é positiva no sentido da ação espontânea, caso contrário, um julgamento estará sendo promovido.

Em casos de agressão física, a atitude, esperada em um ambiente construtivista, é a de que a intervenção do professor aconteça no sentido de possibilitar que agressor e agredido repensem suas atitudes. Por um lado, com o agressor é preciso dizer firmemente, assim como VIN, um garotinho de 6 anos de idade, ao presenciar e apartar uma briga entre colegas, repete ao agressor “Há outro jeito de você resolver ? Precisava bater?” De fato, um parênteses, tal fala nos leva a acreditar que é possível tornar o ideal de educação, realidade; mas, dependendo da idade, a criança nem consegue se colocar no lugar do outro. Acreditamos que, nesse momento, é preciso que o adulto diga firmemente “não se pode bater um no outro”.

Cabe ainda mencionar um dado significativo nas relações de agressão: ao agredido, cabe uma intervenção ainda maior: “Por que você permitiu que ele lhe batesse?”. “O que você poderia fazer para que isso não houvesse acontecido? Tais perguntas permitem ao sujeito pensar sobre as possibilidades de evitar que a situação de agressão tivesse

acontecido. Sem incentivar o revide, é preciso conversar com o que foi agredido a fim de despertar nele a idéia de que pode se defender.

A cooperação promove o respeito.

Pierre Bovet, como já visto, distingue o respeito como um sentimento resultado de outros dois: o amor, a admiração que se sente pelo outro e o temor, o medo de perder essa admiração. Piaget (1994) menciona que *“constituindo-se entre indivíduos iguais, ou feita abstração de qualquer autoridade, o respeito mútuo ainda é um composto de afeição e medo, mas só conserva deste último o temor de decair aos olhos do parceiro”*.

Decair aos olhos do outro significa perder o valor que o outro lhe atribui.

A cooperação implica manifestação de sentimentos.

O princípio de que é preciso que manifestemos os próprios sentimentos, diante de um fato ou objeto que nos apresente aquilo que nos contraria, faz-nos pensar que tal realização só é possível num ambiente em que se possa cooperar. A partir dessa constatação, a proposição, que se segue, pode ser garantida como verdadeira na ética de Piaget.

O adulto emana a autoridade que o caracteriza como o que sabe mais, é mais forte, o que ensina, emergindo, muitas vezes, no convívio escolar, o “temor” sentido pelo professor de deixar de ser respeitado .

Tais professores sentem-se destituídos de seu poder; porém, a dinâmica de um ambiente cooperativo depõe contra a força egoisticamente centrada de exercê-lo sozinho.

Inúmeras vezes, presenciamos diálogos em que o professor se vale de “mensagens autoritárias”, entre elas: a instrução; as mensagens de solução; os conselhos; as mensagens ridicularizadoras , desconfiantes ou até mesmo humilhantes. “Você me dá vergonha, como pode fazer um trabalho como esse? Só isso? Que preguiçoso você é, podia escrever muito

mais” “Só podia ser você mesmo, não?” - Discursos comuns que lastimam, menosprezam, julgam, culpam, criticam com uma veracidade incidente.

Com as mensagens de solução, freqüentemente, as crianças sentem-se culpadas e menosprezadas, não amadas e, ainda, podem resistir a tais mensagens para não admitirem a culpa.

Na maioria das vezes, não se permite que o outro pense e encontre uma solução para os problemas acometidos. Para Gordon (1985) “*esses tipos de respostas verbais comunicam à criança a solução: precisamente o que você pensa que ela deve fazer*”(p.106). Ou seja, a solução para os problemas provém daquele que comunica. Ao outro, só cabe segui-lo. Ao invés de expor a situação “você quer sair da sala?”, dizemos “eu estou incomodada com essa conversa”. No primeiro caso, estamos ordenando e utilizando uma mensagem de solução. Podemos, então, perguntar-nos o que há de mal em verbalizar o problema. A essa questão poderemos responder que, ao oferecer-se a solução do problema, pode acontecer que o outro resista a ela, mesmo gostando da mesma, e fazendo exatamente o oposto, além de que estará sempre propenso a esperar que as respostas lhe sejam concedidas.

Quanto às mensagens humilhantes, Gordon (ibid,) assegura que “*fazem que a criança se sinta tão mal, a ponto de reduzir sua dignidade*”.(p.169)

Ao invés de se propor mensagens de solução, se dissesse, por exemplo, “estou ouvindo um barulho enorme e não estou conseguindo me concentrar, como poderíamos chegar a um acordo de modo que você continue fazendo o que está e que eu não fique incomodado?” estaríamos atendendo de fato a uma alternativa de expressar os sentimentos de forma virtuosa.

Quando dizemos para o outro o que sentimos, elucidamos-lhe a possibilidade de tomar uma decisão. Entituladas mensagens Eu, essas manifestações consistem em verbalizar o que se sente. Gordon (ibid) afirma, em seus estudos, que não nos surpreende o fato de que quase todos os nossos enfrentamentos afetivos comecem com a palavra **Você**. Desse fato podemos considerar que, muito freqüentemente, fechamos os canais de comunicação com nossos iguais, porque estabelecemos julgamentos subjetivos que se transformam em ameaças ao comportamento do outro. Lembremo-nos do respeito tratado

por Piaget: é pelo receio de perder a admiração aos olhos do outro que o respeitamos. Quando lhe comunicamos o que sentimos sobre suas ações para conosco, estabelecemos pontes para uma nova comunicação e a responsabilidade de modificar o comportamento passa a ser do outro.

É preciso que acostumemos nossas crianças a expressar o que sentem e, em especial, em situações de agressão física, insistir para que o agredido expresse o que sentiu e como está “o tamanho de sua dor”. Costumeiramente, ouvem-se, em escolas construtivistas, crianças das mais pequeninas, verbalizando o seu sentimento em relação ao que a outra criança lhe fez.

Esse é o caráter afetivo de ambientes ditos cooperativos: que as crianças aprendam, pela experiência, a regular suas ações, assim como o homem das cavernas deixou de usar um pedaço de madeira para resolver seus problemas e impor suas idéias, assim como queremos que os adultos possam resolver seus conflitos sem a necessidade da violência física. Parafraseando Peter Gate, o dia em que o homem xingou o outro, manifestando o que sentia, controlando suas próprias emoções, criou-se a civilização. Porém, tal manifestação se faz particular quanto às verbalizações e expressões faciais que permitam ao outro compreender ou aproximar-se da compreensão do que o primeiro está sentindo. Afastamo-nos, nesse sentido, de permitir a violência.

Gordon assegura que nossas mensagens podem ser verbais ou não verbais, o que pode ser explicado por WES, um garotinho de quatro anos que dizia a outro, agredido, “Faz cara mais feia pra ele, pra ele ver que você não gostou. Mais feia, mais feia...”

Aos pequenos, que ainda não conseguem expressar o que sentem, é preciso que apresentemos a possibilidade de se manifestarem: “O que você pode fazer para que seu amigo saiba que você não gostou? Diga a ele o que está sentindo.”

Acerca disso, outra historieta: ao solicitar a FEL, uma criança de três anos, que dissesse ao agressor o que sentiu, ele dirigiu-se a GAB e, firmemente, expressou “Eu não gostei, eu tô com frio.” Era preciso expressar um sentimento; porém, a criança em sua lógica, cumpriu com essa manifestação, embora não soubesse discernir o que viria a ser um sentimento naquele momento. Outra história e, novamente, a necessidade de entendermos o pensamento da criança para compreender sua lógica. MAR, um garoto de 9 anos, agride um

amigo da escola. Sua mãe, chamada para tomar conhecimento do fato, procura entender as razões pelas quais o garoto tomara aquela atitude. Ele explica que o amigo teimara em mentir sobre uma determinada situação que ambos sabiam que não era verdade e, que portanto, ao não suportar tal atitude do colega, agrediu-o fisicamente, rasgando sua camiseta. A mãe, então, num esforço para fazê-lo chegar por si só a uma solução mais viável para o problema e, na esperança de que o filho compreendesse os mecanismos de que dispõem os seres humanos, dotados de razão, para controlarem suas ações e expressarem, verbalmente, suas emoções, apresentou-lhe a seguinte questão: “Filhinho, pense um pouquinho, o que será que há de diferente entre você e um cachorrinho?” E o filho, em seu pensamento intuitivo, cuja ótica centrada em apenas o que é perceptível responde enfurecido: “Ai, mãe, lógico que o cachorro late e, eu, não”. “De que outra maneira você poderia ter resolvido aquele problema?” Seria mais adequado indagar.

Gordon (1985), propõe a “escuta ativa” que consiste em interpretarmos e verbalizarmos, por meio de uma sentença afirmativa, aquilo que nosso interlocutor parece estar sentindo. O fato de afirmar um sentimento faz com que obtenhamos a resposta, abrindo-se um canal. Mostramo-nos, às vezes, incapazes de estabelecer um diálogo: “O que você tem hein, está com uma cara!”, quando, ao invés disso, poderíamos dizer: “Você parece preocupado. Algo o deixou assim?”

Abandonemos, novamente, o ambiente de sala de aula para vislumbrarmos um campo significativamente maior, a vida cotidiana. Atrelamo-nos, não raramente, a situações em que a escuta ativa, ou a mensagem eu não são priorizadas e nossas relações são fomentadas de não aceitação, dúvidas e rancores.

Enfim, nas palavras de Sastre (1998) “*A educação moral é, pois, um terreno privilegiado para trabalhar pensamentos e sentimentos em um só ato de conhecimento*” (p. 152).

Acreditamos que esse ambiente cooperativo é, de fato, o que integra a extensão de necessidades que se fazem presentes ao desejarmos a formação de pessoas éticas, porque, em seus pressupostos, encontramos a grande possibilidade de promover as condições necessárias à construção das virtudes, em especial a solidariedade, desde o

desenvolvimento cognitivo, moral até o campo mais obscuro que se revela, em tempos atuais, como parte dessa necessidade humana, a afetividade .

De fato, tais são os objetivos da educação. Para a UNESCO, Piaget (1998¹⁴) os resume em dois:

1-A conquista de uma autonomia intelectual e moral suficiente , permitindo o exercício de um pensamento livre, o desenvolvimento do espírito crítico e a capacidade de resistir às múltiplas pressões do meio e às propagandas de todo tipo.

2- A afirmação de uma atitude social de reciprocidade, suscetível de ser generalizada por etapas progressivas desde as relações elementares da criança pequena com seus colegas até as relações entre grupos sociais cada vez mais amplos (p.244).

E completariamos, por ousadia,

3- A manifestação e expressão de sentimentos capaz de promover mais que relações de autoridade ou autonomia, relações de *confiança*, verdadeiramente, virtuosas.

Quanto aos educadores em potencial, façamos nossas as palavras de Marimón (1999):

Nos propomos, como fim educativo, potencializar o desenvolvimento de pessoas felizes, livres, criativas e solidárias, capazes de compreender e intervir no mundo, tornando possível a construção de uma sociedade melhor.

¹⁴ Cf. PARRAT-DAYAN, S. ; TRYPHON A. (1998).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“Se eu olho ao meu redor,
no mundo só vejo falta de esperança.
E apesar de tudo, eu e todos,
temos que tratar de encontrar
uma fonte de esperança.
Temos que crer no homem,
apesar do homem”.

*Elie Wiesel. (judeu, ganhador do Prêmio
Nobel da Paz, 1986)*

A humanidade tem sentido, continuamente, um certo mal estar generalizado, uma certa crise da civilização, quanto à presença de valores morais, fato que pode explicar a demanda de “discursos” sobre a necessidade da solidariedade em nossos dias.

Dada a relevância da solidariedade, será traçado a seguir, um mapeamento, ainda que simplificado e incompleto, das diferentes facetas que tal tema assume e, portanto, os diferentes campos em que essa virtude se revela como pesquisa, apresentando uma teia de manifestações em que essa virtude é tratada, até chegarmos nos campos da Psicologia e da Educação.

Vale frisar que o fato de a solidariedade ser utilizada como linguagem universal, não garante que possa ser caracterizada como uma virtude.

Assmann (2000) apresenta um vasto número de situações em que a ausência de políticas sociais é compensada por linguagens como “solidariedade” (campanhas como Comunidade Solidária), por iniciativas emergenciais e, ainda, títulos de campanhas e mesmo sites na Internet.

Surgem, nas décadas de 70 e 80, muitos apelos à solidariedade ligada à defesa dos direitos humanos e à necessidade de vencer a exclusão social, assim como, na última década, têm-se encontrado, na literatura mundial, muitos trabalhos a respeito da solidariedade voltada a questões sociais e assistencialismos.

Nos campos da Psicologia e da Educação, pode-se deparar com uma ausência de trabalhos que tratem, precisamente, da solidariedade. São encontrados temas pertinentes ao

desenvolvimento moral e do caráter, voltados a estudos sobre as virtudes, sobre a formação de valores morais e, em sua grande maioria, referentes aos conceitos de justiça. No campo educacional, encontram-se pesquisas relativas à cooperação, um estudo relevante para a presente pesquisa.

1- A solidariedade manifestada em contextos político-econômicos.

A diminuição da desigualdade social, ou mesmo, a busca pela “justiça social”, expressão utilizada por organismos como o Banco Mundial, tem sido um discurso presente nos programas e conferências do Fundo Monetário Internacional (FMI). Os discursos de Camdessus apontam para a necessidade da solidariedade econômica como fator de solução aos problemas sociais dos países pobres: “*solidariedade porque indubitavelmente o avanço na luta contra a pobreza exige um esforço internacional de grande envergadura, empreendido com espírito solidário*”¹⁵. (Assmann, 1999)

Assim como nas falas dos dirigentes do FMI, são encontrados discursos semelhantes entre presidentes do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), quando apontam para a necessidade de dirigir atenções à pobreza e à desigualdade destrutiva, crescentes na América Latina, e distinguem a solidariedade para vencer o desafio da inclusão dessas realidades, ao mercado do resto do mundo.¹⁶

A solidariedade é apontada como um caminho pelas empresas para garantir sua responsabilidade social e obter, por essa prática, um reflexo positivo de seus produtos, no campo da economia.¹⁷

Diante da pequenez dessa última forma de solidariedade, outros organismos sociais também a apresentam em seus discursos.

¹⁵ Discurso à Junta Confederativa da Confederação Mundial do Trabalho, em Washington.

¹⁶ CAMDESSUS, M. Cómo reforzar el vínculo entre lo económico y lo social en el marco de una economía globalizada. Washington, 26/10/99 – Internet.

¹⁷ Revista exame 28/06/00, p.131.

2- A solidariedade pelos organismos sociais

Assmann e Mon Sung (2000) lembram que as posições da Unesco e as reformas educacionais brasileiras, bem como as de muitos países, são antecipadas por documentos como o do Clube de Roma, uma entidade internacional de cunho interdisciplinar, criada na década de 1960, cujos componentes são intelectuais de renome.

Tal entidade, já na década de 80, tratava a solidariedade como “*princípio e fonte de critérios vistos como elemento decisivo para o futuro da humanidade*” (Assmann, 2000). Para Assmann, o Clube de Roma tentava reunir elementos de esperança, chamados por seus componentes de *solidariedade*:

- 1- Solidariedade ligada à necessidade de universalização do acesso aos bens e serviços.
- 2- Solidariedade a partir das iniciativas comunitárias, públicas ou não.
- 3- Solidariedade como necessidade de diminuição da mortalidade infantil, analfabetismo, desnutrição, explosão demográfica .
- 4- Solidariedade como quebra do preconceito contra a mulher.

A solidariedade, como anunciava o documento citado, é encontrada, também, ligada ao trabalho das ONGS que, embora em alguns casos, utilizem-se de radicalismos, em sua grande maioria, têm assumido disposição à solidariedade mundial, mais que a utilização de discursos inócuos. Encontramos uma vasta literatura sobre sua atuação, principalmente, em campos em que a economia e as relações político-sociais urgem por mudanças e ajuda comunitária.

Porém, é o campo religioso que se impõe como fecundo ao tema da solidariedade, expresso em discursos eclesiais e atuações das diferentes comunidades religiosas.

3- A solidariedade no contexto religioso

A solidariedade adquire, nesse contexto eclesial, importância relevante, principalmente, na Igreja Católica, em especial, no Brasil, entre a CNBB (Conferência

Nacional dos Bispos do Brasil). Como apelo às relações éticas, a solidariedade é tratada em diferentes documentos da Igreja, como citamos a seguir, baseando-nos nos apontamentos de Assmann (2000):

- 1- Documento da Campanha da Fraternidade – 1999 – A fraternidade e os desempregados
 - sociedade justa e **solidária**;
 - justiça e **solidariedade**;
 - globalização e **solidariedade**;
 - cultura da **solidariedade**;
 - cultura da **solidariedade**, da sobriedade e da subsidiariedade;
 - dignidade da pessoas e **solidariedade**;
 - critérios para uma sociedade mais justa e **solidária**.

- 2- Conferência da CNBB – Brasil 500 anos – Diálogo e esperança:
 - globalização da **solidariedade**
 - comunhão e **solidariedade**
 - fraternidade e **solidariedade**
 - **solidariedade** e zelo missionário
 - **solidariedade** irrestrita a todos os que amam nossa Pátria.

- 3- Bispos do México – Carta pastoral: O encontro com Jesus Cristo e a solidariedade com todos – 25 de março de
 - criar modelos econômicos e **solidários**;
 - neoliberalismo: um sistema não **solidário**
 - a **solidariedade** como resposta aos desafios da nossa nação
 - a **solidariedade** em situações de emergência
 - a **solidariedade** e a missão
 - a construção de uma cultura globalizada da **solidariedade**
 - a permanente **solidariedade** com todos, especialmente com os mais pobres.

- A **solidariedade** com todos os homens.
- 4- João Paulo II , Ecclesia in America, n.55.
- cultura globalizada de a **solidariedade**.
- 5- Igrejas da Alemanha (Conferência Episcopal alemã)
- **Solidariedade** e Justiça¹⁸
 - A **solidariedade** e a justiça devem ser entendidas em dimensões mundiais.

4- A solidariedade na Filosofia

Grandes filósofos também se ocuparam do tema solidariedade, entre eles,. Durkeim, Rorty e Habermas que pensaram sobre a solidariedade de maneira especial.

Nas obras de Durkeim (1858-1917), o termo solidariedade apresenta-se como a noção básica de sua teoria da coesão social.

Esse autor criou dois conceitos ligados à solidariedade: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica. Defende que a primeira é aplicada ao funcionamento das organizações sociais, criticando a rigidez e os comportamentos de grupos que têm, no termo solidariedade, um mecanismo de defesa de interesses próprios. Ao segundo conceito, Durkeim relaciona uma cooperação viva e dinâmica entre pessoas que negociam e buscam entendimentos.

Assim como no pensamento de Durkeim, as obras de Habermas (1997), um filósofo social alemão, elencam várias referências ao tema solidariedade. Entusiasmado pelas teses de Laurence Kohlberg as quais estudaram, a partir da teoria piagetiana, a evolução dos julgamentos morais, Habermas vai emprestar dela o último estágio do julgamento moral em que os sujeitos, nele situados, são aqueles que defendem os princípios morais, para compor seu estudo sobre *Justiça e Solidariedade*, jargão difundido atualmente.

¹⁸ Assmann chama a atenção para o fato dessa “expressão-guia” ser repetida no documento em questão, mais de uma dezena de vezes.

Um dado interessante das teses de Habermas acerca da solidariedade é que, ao situá-la como princípio por poucos conquistados, como era o pensamento de Kohlberg com relação à justiça, busca saídas através de “estratégias comunicativas” que são conseguidas pelas pessoas a partir de um ideal de “consciência de si” para que mais e mais pessoas possam atingir esse patamar.

Assmann (2000) a isso se refere, afirmando que Habermas tinha certo interesse por “*criar um patamar de reflexão sobre a solidariedade que nos leve um passo adiante da dura tese de Kohlberg acerca da escassa sensibilidade solidária da maioria dos seres humanos*”.

Rorty (1994), outro autor norte-americano, filósofo contemporâneo neopragmatista, apresenta, em sua obra, a solidariedade ligada à sensibilidade de cada um e não mais à invocação de obrigações éticas como deveres universais. Sem buscar um relativismo extremo, tal autor compartilha de pensamentos modernos em que a solidariedade, assim como outros valores morais são frutos de experiências sentidas pelas pessoas e não apenas, por visões racionais que pregam imperativos categóricos universais. Em sua visão, a obrigação moral é apenas um dos fatores que devem ser considerados na tomada de perspectiva da solidariedade.

Segundo Assmann (2000), sua tese propõe que “*os consensos em direção à solidariedade levem em conta a maneira como os campos dos sentidos se constituem*”.

Encontramos, nas teses de Habermas, assim como nas de Rorty, uma relação com a teoria das virtudes. Ao apontarem estratégias de análises dos motivos pelos quais as pessoas costumam agir de uma determinada maneira moral ou não, tais autores estão levando em consideração a dimensão afetiva, característica da solidariedade como virtude, não somente ligada a um dever racional.

Dessa forma, destacamos o pensamento do filósofo brasileiro Hugo Assmann que apresenta a solidariedade como busca efetiva do humano para uma sensibilização que leva a atitudes solidárias.

Sem falar de virtudes, esse autor pressupõe o que encontramos nos trabalhos de autores norte-americanos que se remetem às teses aristotélicas e encontram, hoje, grande força entre as teorias pró-sociais da moral.

Adentremos, portanto, num outro campo mais abrangente: o das virtudes.

Encontramos, na literatura mundial, escassos trabalhos que apresentam as virtudes ligadas à formação moral das pessoas.

5- A nova dimensão da ética: a ética das virtudes.

Putman (1995) afirma que a teoria das virtudes pode ser muito útil quanto à implicações de trabalhos atuais na formação do caráter moral das crianças. Ao voltar-se para um trabalho com as virtudes, esse autor elenca certos elementos que são essenciais ao processo de socialização da crianças, como o que chama de controle dos impulsos, ou seja, a dimensão afetiva que caracteriza uma virtude.

Volta-se a Aristóteles para compreender a formação do caráter na criança; citando, em seus trabalhos, a obra de MacIntyre que também discute a importância das virtudes como forma individual para experimentar o que chama de “internal goods”, afirmando ser a virtude um dos pivôs centrais da moral da experiência humana.

Para Putman, o desenvolvimento do caráter é o maior objetivo da evolução da consciência infantil; portanto, seus estudos tentam discutir variadas formas pelas quais a teoria das virtudes pode ser útil a essa evolução.

O’Leary (1981) posiciona-se, contrariamente, às alegações de Laurence Kohlberg de que as virtudes morais são padrões arbitrários do caráter. Esse autor defende uma análise cuidadosa dos conceitos “habit and virtue”, considerando o caráter ético das virtudes para o desenvolvimento moral. Seus apontamentos elencam dúvidas quanto à separação da moral entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento das virtudes. Afirmando que é preciso habilitar as crianças a superarem os julgamentos movidos pela “paixão”, tal autor não abandona a dimensão cognitiva nem tampouco afetiva da moral, esta última, advinda das virtudes.

Jan W. Steutel (1986) refere-se às virtudes como qualidades do caráter formadas por adjetivos muito valorizados por pais e professores. Afirma que é preciso superar o diagnóstico dessa valorização, se as pessoas são justas, sinceras, confiáveis, bondosas, se

ajudam as outras; portanto, traça um inventário de tarefas da educação quanto ao cultivo dos “virtuousness” (hábitos virtuosos) nas crianças.

Atherton (1988) lembra a longa história das virtudes no panorama da educação moral e afirma ser desconcertante que elas não recebam a atenção que merecem como parte integrante de nossos programas educacionais. Afirma que, se ensinarmos as virtudes para as crianças desde cedo, elas poderão criar um repertório de hábitos morais que reduzirão condutas morais problemáticas mais tarde, porque estarão preparadas para entender e discutir razões sobre problemas morais. Defende que as virtudes se tornam uma forma moral de conduta cotidiana na vida das crianças pela experiência de situações em que tenham que discutir problemas e tomar decisões.

Outros autores como: Maccoby (1980), Damon (1988) e Gilligan (1982) também ampliam o panorama das virtudes no contexto atual das discussões sobre ética e desenvolvimento moral. Discutem pressupostos de teorias anteriores como as teorias piagetianas e de Kohlberg e, a partir delas, traçam perfis de uma nova dimensão da ética. Devido ao fato de suas contribuições serem de grande importância para o presente trabalho, apresentamos suas idéias no próprio quadro teórico que sustenta esta pesquisa.

No Brasil, os estudos de De La Taille reúnem a pertinência das pesquisas clássicas sobre a moral, junto a uma nova dimensão de ética que leva em conta a formação da personalidade; portanto, a necessidade de se estudarem as motivações dos sujeitos e seus aspectos afetivos como componentes também necessários na formação do caráter. Suas pesquisas apontam para a complexidade desses estudos; porque, embora tenham sido tratadas durante longínquas décadas, desde a Grécia antiga, as virtudes ainda se mantêm como terrenos pantanosos e pouco desvendados.

Em pesquisa recente, De La Taille (2000) apresenta a gênese do sentimento de vergonha enfocando os processos de evolução moral regulados por sentimentos como esse..

Nesse caminho, encontram-se as pesquisas de Araújo (1999) cujos estudos também apontam para uma análise e evidência dos sentimentos nos juízos e ações morais dos sujeitos.

Acreditamos que essas pesquisas garantem-nos a pertinência de um estudo sobre as virtudes para entender e propiciar a formação do caráter.

Vejam agora como importantes pesquisas abriram espaço, estudando temas que se relacionam com a solidariedade no contexto escolar.

6- Outros temas relacionados à solidariedade e ao trabalho da escola

As teorias de Piaget e de Kohlberg trazem ao campo da moral significativas contribuições quanto à evolução da justiça, como o grande valor moral das relações. Novamente, como dão sustento a esta pesquisa, trazemos uma análise dessas idéias no quadro teórico. A partir delas, outras pesquisas foram realizadas, buscando mostrar a evolução da justiça e, em termos gerais, a evolução moral do sujeitos.

Menin (1995) estuda, numa pesquisa entre crianças de 7 a 10 anos, as idéias que elas têm sobre as regras da escola, ligadas ao poder da autoridade, encontrando resultados que evidenciam o pensamento heterônomo delas em seguir as regras ao experimentarem situações em que a autoridade exerce o poder de maneira punitiva e unilateral. Ao mesmo tempo, as crianças experimentam práticas diferentes desse julgamento pela obediência, quando dizem que a “cola”, mesmo sendo considerada por eles uma prática errada porque a professora não a permite, deve acontecer numa necessidade.

Oliveira (1994) analisa propostas de sala de aula, baseadas na literatura infantil, que poderiam contribuir para uma evolução do princípio de justiça em crianças de 6 anos. Seus resultados demonstram que tal evolução só é possível, a partir de um conjunto de práticas e posturas do próprio professor que proponham experiências em que as crianças possam viver situações de conflitos morais e pensar sobre eles.

A autora encontra, no referencial piagetiano, o embasamento que lhe permite afirmar que uma evolução moral é possível a partir das relações de cooperação entre as crianças, incluindo a relação com o professor.

Araújo (1994) também apresenta importante contribuição quanto à construção da moralidade ligada ao trabalho da escola, e apresentamos suas idéias, como bases para nossa pesquisa, no corpo do quadro teórico.

Lukjanenko (1995) e Vinha (1997) pesquisam sobre o desenvolvimento moral ligado à formação de professores. A primeira, num estudo a partir de Kohlberg, chega à

conclusão de que há a necessidade da superação da heteronomia do professor para que ele possa desenvolver a autonomia em seus alunos. A pesquisa de Vinha possibilita-nos pensar na necessidade e, ao mesmo tempo, na possibilidade de se formar o professor para um trabalho mais efetivo com a moral.

Os trabalhos de Nucci (1982) e De Vries (1999), representam grande contribuição para estudos sobre a importância da cooperação entre as crianças, insistindo que a criação de uma atmosfera sócio-moral cooperativa é ideal para a evolução moral e construção dos valores que desejamos.

7- A solidariedade nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais tornam evidente a necessidade da solidariedade como caminho à defesa dos direitos humanos, apresentando-a como uma significação ampliada do respeito mútuo e compreendendo-a como uma ajuda desinteressada .

O documento aponta para necessidades de criação de estratégias de atuação solidária nas situações cotidianas e de desvelar situações preconceituosas por meio de discussões que a escola pode possibilitar; porém, sua atuação é restrita no sentido de não encontrarmos, nesse documento, uma contribuição efetiva para o professor quanto à sua prática ou seja, o que de fato fazer para construir a solidariedade .

8- A solidariedade a partir das pesquisas apresentadas

Tais apresentações destacadas permitem considerar que, embora o tema solidariedade tenha sido alvo de inúmeras discussões, essas permaneceram longe do campo da Psicologia e portanto, torna-se importante a realização de futuras pesquisas que permitam estudá-la em sua gênese, enquanto virtude.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, constata-se também a importância dos estudos sobre temas pertinentes à solidariedade, como aqueles relacionados à formação moral e ao caráter, à ética e à construção de valores morais, contudo, como se pôde

observar, torna-se relevante a presente pesquisa, por relacionar um conteúdo que não é de domínio específico da moral, mas abrange outros campos como a afetividade.

Além disso, essa pesquisa compõe-se de implicações educacionais que poderão orientar posteriores estudos na busca de favorecer a gênese de outras virtudes, necessárias à formação do caráter das pessoas.

PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

*“Somos um exército,
um exército de um homem só
no difícil exercício de viver em paz.”*
Engenheiros do Hawaii

Ano dois mil do calendário ocidental. Em mãos, profissionais de educação têm, ou ao menos deveriam ter, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - que, mais do que nunca, na história da educação brasileira, incorporam questões sociais, levados por uma urgência de suprir uma necessidade nacional: como a educação pode, prioritariamente, atender aos desafios de uma sociedade em que seus cidadãos não são éticos e em que o respeito mútuo, o diálogo e a solidariedade dão lugar à legitimação do autoritarismo e da violência. Muitos são os exemplos de abuso do poder que cometem policiais, matando e negligenciando condições de defesa de pessoas inocentes; autoridades públicas que fecham maternidades por falta de dinheiro; órgãos de comunicação de massa que se valem desse meio para induzir telespectadores à violência ou quando um grupo de jovens da capital do país resolve atear fogo em um “mendigo”, que tornam explícita a falta da autonomia moral. Intolerância ao diferente, indiferença, ausência de solidariedade...

Diariamente, os noticiários televisivos notificam uma pré-disposição social, uma mudança de valores em nossa sociedade em que o respeito, a solidariedade, a justiça e tantas outras virtudes, desejadas em nosso meio, são substituídos por todas as formas de preconceito, sejam elas raciais, de gênero, de classe social.

Não, por senso comum, mas por consolidarem-se numa estreita ligação entre essas atitudes que esperamos mais generosas, mais solidárias em nossas sociedades e as relações manifestadas na escola, tratamos de educação.

Em meio a esses dilemas sociais, urge a incorporação de mudanças aos objetivos da educação.

Os PCNs indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de

compreender a cidadania como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de participação, solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (1997, v.1) .

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil apontam que as instituições de educação infantil devem estar comprometidas com os princípios democráticos e com a formação da cidadania.

Tais valores morais aos quais nos referimos, que desejamos vê-los construídos por nossas crianças, e que almejamos vê-los consolidados em nossos jovens e adultos não se limitam à conseqüência apenas de parâmetros ou referenciais curriculares que apontam objetivos de mudança. Estes, sim, dão passos fundamentais para que repensemos a educação; mas não geram mudança, se sua aplicabilidade não for coerente; pois, não se formam sujeitos respeitosos, solidários, justos de um dia para outro.

A escola apresenta-se, sem sombra de dúvidas, como um dos locais mais eficientes para a construção desses valores. Pela troca entre iguais a criança constrói valores e atitudes. Na interação com outras crianças, com o adulto professor e a própria família é que esses valores e atitudes vão constituindo parte de sua moralidade; porém, esse é um processo de construção interno, de estruturas que vão sendo incorporadas a outras já existentes.

Nosso problema central é, portanto :

Quando julgam dilemas que envolvem a solidariedade, os sujeitos são influenciados pelo ambiente escolar do qual são provenientes?

O que, portanto, justifica esta pesquisa é o reconhecimento de que essa regulação da convivência, a partir de valores morais como a solidariedade, não se sustenta na simples transmissão social, evidenciada ainda em vários ambientes escolares.

Acreditamos que grande é a relevância de uma pesquisa como esta. Embora haja muitos estudos sobre a moralidade, esses ainda não elucidam a virtude da solidariedade e as ações educativas que possam favorecê-la. Tais pressupostos, apresentados por esta pesquisa, poderão trazer contribuição ímpar à tal prática educacional daqueles que desejam que os ideais de uma sociedade mais solidária e mais fraterna se concretizem desde os primeiros passos da educação.

OS OBJETIVOS E AS HIPÓTESES DA PESQUISA

“A verdade, a liberdade e a virtude
são as únicas pelas quais
devemos dar a vida”.
Voltaire

Os objetivos

Esta pesquisa teve por objetivos:

Analisar as soluções apresentadas pelos sujeitos desta pesquisa a dilemas que tratem questões de solidariedade e verificar se elas diferem nos dois tipos de ambientes.

Observar como ocorrem as relações interpessoais nas salas às quais pertencem os sujeitos da pesquisa.

Verificar os estágios de desenvolvimento cognitivo dessas crianças e se eles diferem nos dois tipos de ambiente.

As hipóteses

Pensamos que, por hipótese, há diferenças nas soluções a dilemas morais, envolvendo questões de solidariedade, apresentadas por crianças advindas de ambientes sócio-morais autoritários, baseados em metodologias empiristas, cujas relações se baseiam no respeito unilateral e soluções apresentadas por crianças advindas de ambientes cooperativos cuja metodologia corresponde a uma linha construtivista.

Um ambiente sócio-moral construtivista, cuja metodologia proporcione o desenvolvimento das estruturas cognitivas, que possibilitam a descentração de pontos de vista e a reciprocidade, a tomada de consciência desses valores e cujas relações afetivas se baseiem no respeito mútuo, poderá caracterizar-se como melhor promotor de juízos mais elevados quanto à questões de solidariedade o que, por hipótese, podemos, ao menos, esperar que ela, e igualmente outros valores possam ser constitutivos de atitudes futuras nas crianças .

METODOLOGIA

“A ciência tem raízes amargas, porém os seus frutos são doces.”
Aristóteles

1- Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa consiste num estudo comparativo entre dois ambientes antagônicos quanto às questões metodológicas e sócio-morais.

A amostra foi composta por um total de quarenta e seis sujeitos, de ambos os sexos, por meio de um sorteio aleatório. Vinte e três desses sujeitos, advindos de um ambiente caracterizado como **sócio-moral coercitivo**, tratado por hora como **ambiente A** e os demais, advindos de um ambiente caracterizado como **sócio-moral cooperativo**, como **ambiente B**.

São crianças de seis a sete anos de idade, sendo onze meninas e doze meninos, advindos de cada ambiente, de redes municipais de ensino de educação infantil, cuja classe social pode ser considerada média baixa.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em suas bases, porém, apresentamos, também, dados tratados quantitativamente na busca por uma maior e melhor comprovação.

2. Procedimentos gerais

Tendo em vista os objetivos e as hipóteses apresentadas, este estudo nos levou :

- 1- À necessidade de investigar as relações interpessoais que caracterizam esses ambientes .

Através da observação, puderam se constatadas as formas de relação entre pares e com a professora promovidas nesses dois ambientes. Para categorização dessas relações, foi utilizada uma adaptação da ficha de descrição do ambiente, elaborada por Maria de Fátima Luckjanenko (1995) e baseada nas contribuições de De Vries e Zan (1998).

2- À necessidade de investigar as soluções apresentadas pelos sujeitos a dilemas que envolvam questões de solidariedade.

Foram apresentadas às crianças quatro histórias diferentes, que envolvem conflitos entre pares e com a presença de autoridade, utilizando-se o método clínico piagetiano.

As categorizações das soluções, apresentadas pelas crianças, encontram-se no capítulo referente à apresentação e discussão dos resultados.

Foi também solicitado que as crianças, ao final da apresentação dos dilemas, representassem por desenhos um dos dilemas por seu critério de escolha. A análise dos mesmos possibilitou-nos refletir, nas considerações finais deste trabalho, sobre as implicações pedagógicas que emergem dos tratamentos à solidariedade que encontramos nos dois tipos de ambientes.

3- À necessidade de investigar os estágios de construção das estruturas operatórias dessas crianças, tendo em vista a relação de interdependência entre dois aspectos do psiquismo: o desenvolvimento moral e cognitivo. Foram aplicadas as provas piagetianas de diagnóstico operatório nessas crianças.

O trabalho se projetou em dois grupos de professores e alunos. O primeiro, que não fundamenta sua prática pedagógica na teoria piagetiana e o outro grupo cuja relação professor e aluno funda-se numa proposta construtivista.

Este último caracteriza-se por aplicar uma metodologia baseada na concepção epistemológica de Piaget, a proposta de trabalho do PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de autoria da professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, do Laboratório de Psicologia Genética da UNICAMP.

A análise desses dados realizou-se de maneira a estabelecer um levantamento de categorias e distribuição das respostas de forma a, inicialmente, compará-las entre os níveis cognitivos, do juízo moral e os tipos de relações que são promovidas em cada um dos ambientes e, a seguir, a comparação dos resultados obtidos entre os dois tipos de ambientes estudados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Autonomia é um poder que
não se conquista senão de dentro e
que não se exerce senão no seio da cooperação”.
J.Piaget

A caracterização do ambiente sócio-moral: coerção x cooperação

Iniciamos pela apresentação dos dados coletados para a caracterização dos tipos de ambientes encontrados por esta pesquisa. A propósito desta discussão, é preciso que se faça uma distinção: o ambiente escolar constitui um dos fatores que auxiliam ou atrapalham o desenvolvimento moral, sobretudo, a construção da solidariedade; porém, não é o único.

Temos claro que os sujeitos, que vivenciam essas experiências escolares, podem tê-las igualmente ou não em outros ambientes; logo, não negligenciamos a experiência familiar trazida pela criança. Porém, propusemo-nos a uma análise das relações dentro do âmbito educacional, o que nos permite, portanto, apenas levantarmos hipóteses sobre essas questões relativas a experiência fora da escola.

Vejamos, então, o que encontramos quanto aos ambientes vivenciados por nossos sujeitos.

O ambiente A, caracterizado por relações de coerção, é constituído por crianças de seis anos, de classes de Pré-escola de certa rede municipal e freqüentadas por alunos provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo, atendendo a um total de seiscentos e dezesseis alunos.

O ambiente B é constituído por crianças, advindas de classe socioeconômica baixa de outra rede municipal de ensino, cujos professores têm, em sua formação, um embasamento teórico e prático na teoria piagetiana, devido à implantação do PROEPRE.

O quadro 2 destaca as principais características desses ambientes caracterizados como coercitivo e cooperativo, elencadas pela observação nas salas em que a coleta de dados foi realizada .

Para uma análise mais clara, atribuímos pontos que nos permitem pensar esses ambientes em níveis de cooperação e seu contrário. Foram atribuídos pontos de 1 a 3 para cada item, numa escala crescente, de propostas mais coercitivas a propostas de maior cooperação. Além dos pontos, decidimos salientar as classificações de freqüentemente, às vezes e nunca, através de cores que permitem atentarmos para as diferenças entre os ambientes, visualizando-as mais claramente.

Os quadros destacados com a cor vermelha são considerados alto nível de coerção; portanto, foi-lhe atribuída pontuação mínima (1 ponto). Os quadros destacados com a cor amarela, pontuação intermediária, porque assim fica entre coerção e cooperação, portanto, 2 pontos.

Os quadros em azul consideramos alto nível de cooperação, atribuímos 3 pontos.

Encontramos, conforme tal classificação, o ambiente A com 76 pontos e o ambiente B com 162 pontos, o que nos permite considerá-lo como um ambiente altamente cooperativo, a partir da seguinte escala, expressa na tabela :

Quadro 1. Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sócio-morais

0 a 107 pontos	Ambiente coercitivo
De 108 a 140 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 140 a 162 pontos	Ambiente cooperativo

**Quadro 2 - OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES
AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS**

Aspectos observados	Caracterização do ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor	F - 1	N - 3
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno	N - 1	F - 3
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido.	F - 1	N - 3
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.	AV - 2	F - 3
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.	F - 3	F - 3
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.	AV - 2	F - 3
Quanto às relações professor-aluno O professor	Centraliza todas as decisões	F - 1	N - 3
	Faz uso de punições, sanções expiatórias	F - 1	N - 3
	Faz uso de recompensas.	F - 1	N - 3
	Escolhe , sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia	F - 1	N - 3
	Grita	N - 3	N - 3
	Ordena, dirige as ações dos alunos	F - 1	N - 3
	Faz ameaças	F - 1	N - 3
	Atribui elogios valorativos	F - 1	N - 3
	Atribui elogios apreciativos	N - 1	F - 3
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos	AV - 2	F - 3
	Considera as idéias de todos	AV - 2	F - 3
	Utiliza sanções por reciprocidade	N - 1	F - 3
	Dá oportunidade de assunção de papéis	AV - 2	F - 3
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades	AV - 2	F - 3
	Dá respostas prontas	F - 1	N - 3
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o	AV - 2	N - 3
Aconselha e moraliza	F - 1	N - 3	
Quanto às relações professor-aluno O aluno	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito	AV - 2	F - 3
	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las	F - 1	N - 3
	Permanece em sala , trabalhando na ausência do professor	N - 1	F - 3
	Espera sua vez para falar	AV - 2	F - 3
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos	AV - 2	F - 3
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões	N - 1	F - 3
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes	N - 1	F - 3
	Participa com interesse das atividades	AV - 2	F - 3
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado .	AV - 2	F - 3
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar	AV - 2	F - 3
Respeita a opinião do colega	AV - 2	F - 3	
Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz	AV - 2	F - 3	
Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos	F - 1	N - 3	
Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor	N - 1	F - 3	
Compartilha materiais e brinquedos com os demais espontaneamente	N - 1	F - 3	
Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente	AV - 2	F - 3	
Brinca com todas as crianças sem fazer distinções	AV - 2	F - 3	
Guarda sozinho o que usou	AV - 2	F - 3	
Apresenta iniciativa para resolver situações diversas	N - 1	F - 3	

Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos	N- 1	F- 3
	As atividades são propostas com desafios	N- 1	F- 3
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos	N- 1	F- 3
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos.	N- 1	F- 3
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos	N- 1	F- 3
	São oferecidas propostas de jogos e brincadeiras para o trabalho com os conteúdos	N- 1	F- 3
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o parque e horários de lanche.	N- 1	F- 3
	No horário da merenda, as crianças servem-se sozinhas	N- 1	F- 3
	Na entrada e saída das aulas, as crianças se dispõem em filas	F- 1	N- 3
	Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro	F- 1	N- 3
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia	N- 1	F- 3
	As atividades propostas favorecem a cooperação	N- 1	F- 3
Legenda utilizada: N- nunca F – freqüentemente AV –Algumas vezes			

A partir desses dados, convém que apresentemos nossas reflexões e observações mais sucintas, sobre os itens elucidados .

Parece-nos absurda a idéia de encontrarmos ambientes escolares cujas crianças, menores de seis anos, estejam sentadas em carteiras enfileiradas, realizando todas a mesma atividade que se caracteriza pela justaposição de trabalhos individuais, sem chance alguma de trocas entre seus pares.

Porém, distante das perspectivas que temos de um ambiente propício à autonomia moral e intelectual, tal é a caracterização do ambiente cujas relações são baseadas no respeito unilateral e na coação social.

A esta última, Piaget (1998 b) se refere, assegurando que “*chamamos de coação social toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio.*”

Nesse ambiente, não há confrontos de ponto de vista e nem, sequer, oportunidade para se expressar o que se sente, porque nem se tem tempo para brincar, o que se faz apenas nos quinze minutos de recreio. O tempo, em sala de aula, é dedicado aos exercícios .

Comumente, do ponto de vista da lógica, as crianças, encontradas em ambientes coercitivos, são heterônomas e pré-operatórias, hajam vista os exercícios sem nenhum valor ao espírito, nem tampouco ao físico, porque se constituem como estéreis e pobres de

qualquer progresso intelectual, uma vez que motores e mecânicos, seu objetivo distancia-se de contribuir para a construção de um pensamento reversível, capaz de contrapor objetos em relação.

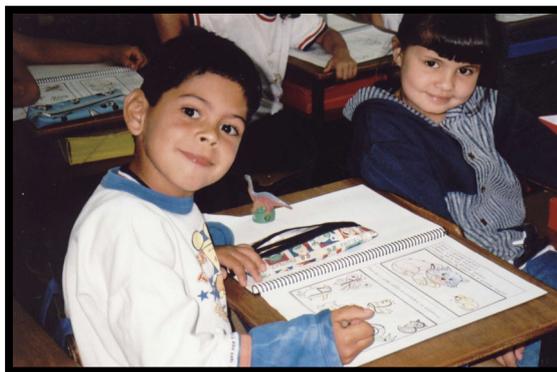


Foto 1. Ambiente A – Exercícios em apostilas preparadas previamente pelo professor.

Difícilmente, a criança proveniente de tal ambiente é capaz de contrapor pontos de vista. Nas palavras de De La Taille (1992),

a qualidade de suas trocas intelectuais com outrem ainda define um grau de socialização precário, onde ela (a criança) se encontra ainda isolada dos outros, não por estar plenamente consciente de si e fechada em si mesma por alguma decisão autônoma, mas por não conseguir usufruir da riqueza que essas trocas lhe trarão mais tarde. (p. 16) .

Quanto ao estreito paralelismo entre lógica e moral, Piaget (1994) afirma que,

seguramente, podemos dizer que, se A respeita B e reciprocamente, é porque A primeiramente foi respeitado por B, depois ele próprio situou-se no ponto de vista de B. Mas está aí uma operação completamente nova em relação ao respeito simples: se B se limitar a respeitar A para sempre, B reconhecerá como deveres todas as ordens de A, por mais arbitrárias que possam ser e estranhas às leis da reciprocidade. Pelos contrário, desde que A se identifique moralmente com B e submeta, assim, seu próprio ponto de vista às leis de reciprocidade, os produtos deste respeito mútuo só poderiam ser novos, porque as normas reconhecidas agora permanecem necessariamente interiores a esta mesma reciprocidade” (p.286).

Se acreditamos que a moral segue um raciocínio lógico em sua constituição, esses sujeitos também não conservam valores e nem são capazes de fugir à obediência cega à autoridade e pensar com reciprocidade, colocando-se na perspectiva do outro.

No diálogo a seguir, com crianças advindas desse ambiente, pudemos extrair conotações que elucidam o que acabamos de salientar:

O que vocês estão fazendo, crianças?

Dever.

Contem para mim o que é esse dever que vocês estão fazendo.

Não é dever não, é apostila.

Ah, é apostila.

A gente fala que é dever. A gente tá pintando, gato, rato, borboleta, galinha...

Então espera ... Fala, GUS, o que você está fazendo ? O que é isso que você está fazendo?

Tô pintando gato.

Pintando o gato?

É. Aqui.

É? Por que você está pintando o gato?

Porque a tia mandou.

A professora mandou pintar o gato?

É, pintar todos os desenhos."

Às crianças desse ambiente são reservados exercícios por apostilas cujo comando é sempre do professor. Elas sentam-se em carteiras enfileiradas e o “dever”, como assim dizem, é realizado individualmente, e, para isso, a professora julga precisar de silêncio para que elas trabalhem bem.



Foto 2. Ambiente A – Carteiras enfileiradas e silêncio absoluto nas atividades realizadas.

Todas as ordens e também os direitos vêm do professor:

Como é que vocês fazem quando querem ir ao banheiro?
A gente fala pra tia.
Pede para a professora?
É.
Vocês vão ao banheiro um de cada vez?
Um de cada vez. Depois é junto.
Como assim, “depois é junto”? Não entendi.
A hora que vai lavar a mão.

Nem mesmo os controles dos próprios esfíncteres constituem decisões da criança, havendo um momento em que todas as crianças vão ao banheiro juntas, para “aproveitar” a saída, segundo as palavras da professora. Os materiais são individuais e, um dado perturbante, entre as próprias crianças, é que há um certo preconceito para com aqueles que os obtém da escola, pois não podem pagá-lo.

Os materiais que vocês usam é de todo mundo ou cada um tem o seu?
Cada um tem o seu.
Ah é? Vocês trazem de casa?
Não. A Tia dá.
Só nós dois... eu e o Leonardo..
O que é? O que você falou, querido?
Quem traz material é eu e o Leonardo porque nossa mãe demora pra pagar a escola...
Sua mãe, o quê?
Demora pra pagar a escola.
E quando se faz alguma coisa errada o que acontece?
A Tia dana. Quando a tia manda fazer alguma coisa e os outros fez errado, ela dana.
O que é danar?
É ficar muito brava e dar castigo.
Ah, é ficar bravo?
É.
Tem castigo aqui?
Tem.
O que é castigo?
Castigo é ficar sem recreio. Eu já fiquei sem recreio muitas vezes.
Você já ficou sem recreio muitas vezes?
Hã, hã...
Por que você já ficou sem recreio muitas vezes?
Porque eu faço muita arte.
Você faz muita arte?
Ela faz muita bagunça quando a tia não tá vendo.

Constata-se com essas falas das crianças o quanto são movidas por coerções das quais o castigo é o pressuposto para a mudança de comportamento. A regra é exterior a elas, por isso não é legitimada; não há diálogo para se estabelecerem combinados entre os iguais e o que nos parece ainda pior, um ambiente como esse estimula à delação entre as pessoas que o integram.

Ah é? Mas, como a professora fica sabendo dessas coisas?

A gente conta...

Espera um pouquinho. Como assim? Quem conta?

Quem é a mais fofoqueira da sala... Quem ? A Carol... Ela, essa aqui...

Espera um pouquinho...O que é ser fofoqueira?

É falar toda hora pra tia.

Podemos constatar também um certo cálculo de risco, quando essas crianças afirmam que cometem erros quando “a tia” não está. É ótimo ser obediente; porém, se a nova ordem nada corresponder à ética...

É característica desse ambiente ouvirem-se gritos do professor por silêncio ou por imposição da obediência às suas solicitações. Sabemos que gritos do professor só fecundam ainda mais a heteronomia e o respeito unilateral, não gerando, de fato, o respeito que se tem como propósito. Gritos, punições ou recompensas podem satisfazer a necessidade de silêncio, atenção ou justiça no momento; mas, não garantem que, em outras situações, esse respeito seja estabelecido pela criança.

Toda e qualquer resolução dos conflitos cabe à professora, ainda que, distante da classe, em momentos de “recreio”, é costumeiramente chamada pelas crianças para resolver seus problemas. “Tia, ele me bateu”. “Tia ele, pegou o meu lanche”. “Tia ele não quer me devolver meu brinquedo”. A tais conflitos a professora se refere com respostas prontas, que não condizem com os métodos ativos, nem tampouco com o *self government* porque, em seus discursos, oferece-lhes a solução. “Pede desculpas pra ele, Ma.” “Devolva o lanche, que coisa feia!” “Depois a tia conversa com ele sobre isso”. De fato, os métodos ativos e o *self government* são características de uma outra forma de relação, extrema à coerção, apresentada até aqui.

De La Taille (1992) afirma que a cooperação “é um tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. É também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento” .

E continua assegurando que “a cooperação é um método, ela é a possibilidade de se chegar a verdades. A coação só possibilita a permanência de crenças e dogmas” (p. 20).

Um ambiente propício à autonomia moral e intelectual caracteriza-se por essas trocas recíprocas. Carteiras enfileiradas; exercícios estéreis, alheios aos interesses infantis, desvinculados do cotidiano dos sujeitos e que atendem apenas às necessidades do adulto; imposição de normas e valores não se caracterizam por promotores dessas trocas recíprocas.

Nas salas de aula cooperativas, a programação do dia de aula é estabelecida e planejada por todos, alunos e professora. A “roda inicial” funciona como uma assembléia em que se discutem e se tomam decisões importantes a respeito do cotidiano escolar.



Foto 3. Ambiente B – A escolha das atividades é realizada pelas crianças – os “cantinhos”.

Um relato desse momento: na sala de aula da professora ADR, há um aluno novo na classe, ROM, que tem dificuldade em procurar o dono do crachá que se encontra no centro da roda. A cada criança cabia escolher um crachá, ler o nome escrito nele e procurar o dono, e ROM não estava conseguindo fazer isso. A professora solicita “quem pode ajudar o

ROM?” Muitos se manifestam. “Um só”- diz a professora. PED caminha até ROM e lhe questiona “ROM, começa com P e termina com A, quem você acha que pode ser?”.

A fala de PED indica que, em sua sala, não se costumam apresentar soluções aos problemas e conflitos dos outros. Crianças e professora habituaram-se a oferecer condições para que o outro pense sobre tais situações.

Na sala da professora ANA, também na hora da roda, há um conflito a resolver. ANA expõe o problema “Crianças, ontem era dia de CAM fazer a oração, mas CAM não estava presente. O que devemos fazer: voltar a CAM ou ir para DIN?” Todos votam em CAM e a professora interroga sobre as explicações para essa opção. Uma criança responde: “CAM ontem não faltou, ela estava fazendo o trabalho com a Lu, por isso não pôde fazer a oração”.

As decisões são descentradas do professor, pequenos problemas são resolvidos pelos alunos que têm condições de expressar opiniões e assim têm assegurado que seus pontos de vista sejam respeitados. O papel do professor continua importante numa escola como essa, pois ele irá favorecer o desenvolvimento dos seus alunos não lhes dando respostas prontas, nem sendo o único responsável pelas decisões e escolhas das atividades; e é o grande articulador da turma.

A solicitação para ir ao banheiro não é efetuada diretamente à professora, que organiza com as crianças um combinado para que saiam da sala, quando precisarem, sem pedir-lhe permissão; porém, com uma condição: cada um só poderá sair, se tiver certeza de que não há ninguém fora da classe.

A ausência da professora na sala não é entendida pelas crianças, como oportunidade de expressarem o que não poderiam fazer em sua presença. A professora sai da sala, preocupada com o ônibus que não chegou e as crianças continuam, normalmente, o trabalho. Fizeram suas escolhas, estão ocupadas em “cantos” de trabalhos, de acordo com aquilo que escolheram no início da aula. Por determinado tempo, estarão escolhendo e realizando outras atividades e enquanto isso, a professora fará as intervenções necessárias ao desenvolvimento de seus alunos.

No “cantinho da culinária”, a professora ANA perguntava a seus alunos que faziam docinhos de chocolate “O que vai acontecer, se colocarmos mais leite de coco que deveríamos?” “Vai ficar mole demais”, respondia uma criança. Assim, o trabalho com os conhecimentos físicos e lógico-matemáticos é realizado a partir de uma situação da vida diária.

Na sala de ADR, algumas crianças trabalhavam no “cantinho do suco”, fabricando-o com água, suco em pó e açúcar e o ofereciam à professora. “Hum! Acho que este suco está bastante forte, o que vocês podem fazer para que ele não fique tão forte?”- indagava a professora e como resposta, as crianças inferiam “Vamos colocar mais água”. Seus questionamentos sugerem uma intervenção que permite às crianças pensarem e resolverem problemas relativos a seriações, bem como possibilita o trabalho com tantos objetivos ligados ao conhecimento das propriedades físicas dos objetos.



Foto 4. Ambiente B – “Cantinho do suco”- trabalho com conhecimento físico e transvasamento de líquidos.

A merenda é servida pelas crianças que têm a oportunidade de controlar sua própria alimentação. Há um trabalho especial por parte das merendeiras que ajudam nas necessidades das crianças; porém, não fazem o que, sozinha, a criança tem condições de fazer. Não basta que o professor esteja consciente de seu papel e conheça a evolução psicológica da criança para poder intervir. Diretores, merendeiras e outros funcionários da escola atuam,

diretamente, com as crianças e carecem de posturas que lhes permitam favorecer as evoluções cognitivas e morais.

Parafraseando Claparède, podemos afirmar que as crianças, nesse ambiente, não fazem o que querem; sobretudo, *querem o que fazem*.



Foto 5. Ambiente B – “Cantinho da argila”.

O professor exerce sua autoridade, mas trata-se de uma autoridade sem “autoritarismos”, pois modifica sua postura diante da resolução dos conflitos. Sua intervenção consiste em ajudar as crianças a resolverem seus conflitos, estando presente nessas situações, bem como, aplicando sanções que permitam às crianças oportunidade para repararem seus erros, e, se necessário, sejam afastadas da atividade cuja regra não esteja sendo cumprida por ela, até que o possa fazer. Assim como na situação descrita a seguir:

JON diz à professora “Pro, eu queria brincar com o carrinho e TIA não deixou”. E a professora questiona “Como você pode resolver isso?”. “Vou falar com ele. Logo JON volta e queixa-se novamente dizendo “Ele não deixou”. A professora, então, aproxima-se de TIA e pergunta “TIA, seu amigo falou com você? Você sabe o que ele quer?” e TIA, com gestos afirmativos, murmura “Ah, ah”. “Então, o que você pode fazer para ajudar seu amigo?” TIA responde que pode dividir os carrinhos entre ele e JON.

Em outra situação, RAF arremessava blocos de madeira ao chão, visando a acertar um pote. A professora aproximou-se e indagou “RAF, há outra maneira de guardar os blocos sem

jogá-los?” e RAF afirma com a cabeça. A professora prossegue “Então, você pode fazer dessa outra maneira?”

São situações que demonstram características de um diálogo cooperativo promovido a partir de conflitos entre dois ou mais sujeitos.

Duas crianças disputavam o mesmo brinquedo; a professora questiona: “O que vai acontecer se vocês continuarem a puxar o brinquedo?” “Vai quebrar”, responde uma delas. “Então, como vocês podem resolver isso? Há outra maneira?” “Vamos tirar no par ou ímpar pra ver quem brinca primeiro?” sugeriu uma delas com a aprovação da segunda.

Piaget afirma que um diálogo, considerado cooperativo ou uma troca de pensamentos, supõe um sistema de signos que seja comum entre aqueles que partilham de uma reciprocidade de pensamento.

De fato, a autonomia que se deseja representa “*ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade*” (De La Taille, 1992, p.17).

Pequenos conflitos, como de HEN, que se organiza sozinho na hora da arrumação. HEN estava guardando o material, chamou os amigos e disse: “Olha lá o sinal, a gente tem que guardar”; referindo-se ao sinal vermelho que demarca a hora de parar com aquela atividade.

Quando questionadas sobre suas atitudes em sala de aula , as crianças evidenciam ações cooperativas.

Há problemas aqui nesta classe?
Tem , o DOT bate em todo mundo.
Mas o que acontece? Como se resolve?
Ah, a gente fala que não quer que ele bate, que não é para bater.
Mas, e a professora, não resolve?
Não é a gente que resolve. Ela também resolve quando não dá. Mas tem que conversar .
Tem castigo aqui?
Castigo? Não. Só se brigar no parque, aí fica sem brincar no parque.
E se brigar na sala, fica sem parque?
Não. Se brigar no cantinho fica sem ir no cantinho que brigou.

As crianças se referem ao que chamamos de exclusão temporária, característica das sanções por reciprocidade. Quando admitem que a resolução de um problema está diretamente ligada a ele, (se “brigarem no parque, ficam sem parque”), estão comprovando que há uma regra, um princípio em jogo e que, caso não seja cumprido, o ato será sancionado. Diferentemente do que acontece no ambiente A, as crianças sabem que cabe a elas a responsabilidade pela resolução de seus conflitos.

As relações estabelecidas, nesse ambiente, entre pares, e mais precisamente, entre adulto e crianças, são relações de confiança. Tal evidência caracterizou-se como extremamente significativa nas respostas das crianças por ocasião da discussão dos dilemas em que se apresentava a presença da autoridade.

O diagnóstico do comportamento operatório.

*“Eu sempre sonho que uma coisa gera.
Nunca está morta.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera”.*
Adélia Prado.

Elucidamos, em outros momentos da pesquisa, a correspondência entre moral e cognição, dois aspectos do psiquismo.

Objetivando apresentar dados que comprovem como a operatoriedade, condição necessária, embora não suficiente, interfere nos argumentos das crianças, quando das discussões dos dilemas, decidimos aplicar as provas piagetianas de diagnóstico do comportamento operatório nos sujeitos de nossa pesquisa. A avaliação do desenvolvimento cognitivo foi realizada com as provas de conservação de quantidades descontínuas (fichas) e contínuas (massa e líquido), de classificação (coleção de flores e frutas) e de seriação (ordenação de bastonetes).

Para melhor apresentação e compreensão dos resultados, foram atribuídos pontos às respostas dos sujeitos, a cada prova.

Assim, quanto às noções de conservação, encontradas pela aplicação das provas da conservação da massa, do líquido e das quantidades descontínuas, atribuímos um ponto aos sujeitos conservadores; meio ponto aos que se encontravam em transição, cujos argumentos eram apenas de identidade e, embora manifestassem, em alguns momentos, argumentos de reversibilidade, não os conservavam em todas as situações apresentadas; finalmente, nenhum ponto aos sujeitos que não apresentaram a noção de conservação, caracterizados como pré-operatórios, em cada prova.

Às noções de classificação operatória atribuiu-se, similarmente, um ponto aos sujeitos que apresentavam a classificação operatoriamente, meio ponto àqueles que, ora admitiam a inclusão de classes, ora não o faziam; portanto, em transição; e aos sujeitos, cujas classificações não corresponderam à operatoriedade, nenhum ponto.

À seriação, atribui-se um ponto igualmente à seriação operatória, meio ponto às séries construídas, ainda que, transitoriamente, entre explicações lógicas e intuitivas e nenhum ponto aos sujeitos cujas séries eram caracterizadas apenas pelo ensaio e erro, ou pequenas séries destituídas de uma organização crescente ou decrescente, próprias de sujeitos em transição; finalmente, um ponto às respostas em que os sujeitos admitiam a possibilidade de os bastonetes serem maiores ou menores ao mesmo tempo, o que é próprio de um pensamento operatório. Nas tabelas 4 e 5, evidenciamos tais dados.

A seguir, as tabelas 4 e 5 demonstram tais dados apresentados nos dois ambientes.

Tabela 4. Caracterização do comportamento operatório dos sujeitos do Ambiente A

PROVAS PARA O DIAGNÓSTICO OPERATÓRIO							ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL		
Sujeitos	CQD	CQC LÍQUIDO	CQC MASSA	CLAS. FRUTAS	CLAS. FLORES	Seriação	Pré- Operatório	Transição	Operatório Concreto
TAI	-	-	-	T	+	T		T 2.0	
NET	T	-	-	-	-	-		T 0.5	
GAB	T	+	+	-	-	T		T 3.0	
GUI	T	+	+	-	-	-		T 2.5	
MAR	T	-	-	T	T	+		T 2.5	
LIV	T	-	-	-	-	T		T 1.0	
MARI	T	-	T	-	-	-		T 1.0	
DAN	T	-	T	T	T	+		T 3.0	
MATE	-	-	-	-	-	-	0		
THA	T	+	+	+	+	T		T 5.0	
GUIL	-	-	-	-	-	-	0		
MARC	-	-	-	-	-	-	0		
MAT	T	T	T	T	T	T		T 3.0	
LEI	-	-	T	T	T	+		T 2.5	
EVE	T	-	T	-	-	-		T 1.0	
VIN	-	-	-	-	-	-	0		
ANT	-	-	-	-	-	-	0		
ANA	-	T	T	T	T	-		T 2.0	
EST	-	-	-	-	-	-	0		
CAM	T	-	T	-	-	-		T 1.0	
LUÍ	-	-	-	T	T	-		T 1.0	
GABR	T	-	T	+	+	T		T 3.5	
LEO	-	-	-	-	-	-	0		

Tabela 5. Caracterização do comportamento operatório dos sujeitos do Ambiente B

PROVAS PARA O DIAGNÓSTICO OPERATÓRIO							ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL		
Sujeitos	CQD	CQC LÍQUIDO	CQC MASSA	CLAS. FRUTAS	CLAS. FLORES	Seriação	Pré- Operatório	Transição	Operatório Concreto
MAT	+	+	+	+	+	+			6
ALU	+	+	+	+	+	+			6
PED	+	+	+	+	+	+			6
JOÃ	T	-	-	T	T	-		T 1.5	
RAF	-	-	T	T	T	-		T 1.5	
JAIL	T	-	-	T	+	T		T 2.0	
JÉS	+	+	+	T	T	T		T 4.5	
THA	T	T	-	+	+	+		T 4.0	
LUA	+	+	+	+	+	+			6
MAI	+	+	+	T	+	T		T 5.0	
AMA	+	+	+	+	+	+			6
LAR	+	+	+	T	+	+		T 5.5	
BRU	T	T	T	T	T	T		T 3.0	
FEL	+	+	+	T	T	+		T 5.0	
ALE	+	+	+	T	+	+		T. 5.5	
PAU	+	+	+	+	+	+			6
VIN	+	+	+	+	+	+			6
ALI	+	+	+	+	+	+			6
THI	T	T	-	T	+	T		T 3.0	
ANA	+	+	+	+	+	+			6
CAM	+	+	+	+	+	+			6
PAT	T	T	T	T	T	T		T 3.0	
LET	+	T	+	+	+	T		T 5.0	

Os sinais de T, utilizados em ambas tabelas, referem-se ao período de Transição; os sinais PO, às respostas pré-operatórias e OC, às respostas operatórias apresentadas pelos sujeitos.

Nas colunas evidenciadas pelas PROVAS DE DIAGNÓSTICO OPERATÓRIO, temos sinais de T, relativas à transição, - (menos) , relativas às respostas não operatórias e finalmente + (mais), relativas ao pensamento operatório concreto.

A tabela 6 mostra, em comparação, os resultados obtidos nos 2 ambientes.

Tabela 6. Comparação dos resultados- comportamento operatório – Ambientes A e B

	A	B
PO 0	7	0
T 0,5	1	0
T 1,0	5	0
T 1,5	0	2
T 2,0	2	1
T 2,5	3	0
T 3,0	3	3
T 3,5	1	0
T 4,0	1	0
T 4,5	0	1
T 5,0	0	2
T 5,5	0	1
OC 6,0	0	10
Total	23	23

Ressalte-se o fato de que não serem encontradas, entre a amostra do ambiente B, crianças pré-operatórias; ao passo que pensamentos operatórios concretos só foram manifestados, num número bastante significativo, entre crianças do Ambiente B. Quanto

aos níveis de transição, constatamos, também, uma proximidade bem maior ao pensamento operatório, nas crianças do ambiente B.

Para uma compreensão mais global desses dados, a tabela 7 evidencia os resultados encontrados quanto ao comportamento operatório dos sujeitos nos dois ambientes, condensados em três níveis: pré-operatório, transição e operatório concreto.

Tabela 7. Distribuição do número de sujeitos, segundo o estágio de desenvolvimento intelectual, de acordo com o ambiente.

Estágio de desenvolvimento intelectual			
Ambiente	Pré-operatório	Transição	Operatório-concreto
A	7 (30,43)	16 (69,57)	0 (0,00)
B	0 (0,00)	13 (56,52)	10 (43,48)

Nota: Os valores entre parênteses se referem à porcentagem.

Para melhor visualização, tais respostas estão apresentadas na Figura 1 e correspondem à porcentagem de sujeitos referentes a cada estágio e diferentes ambientes.

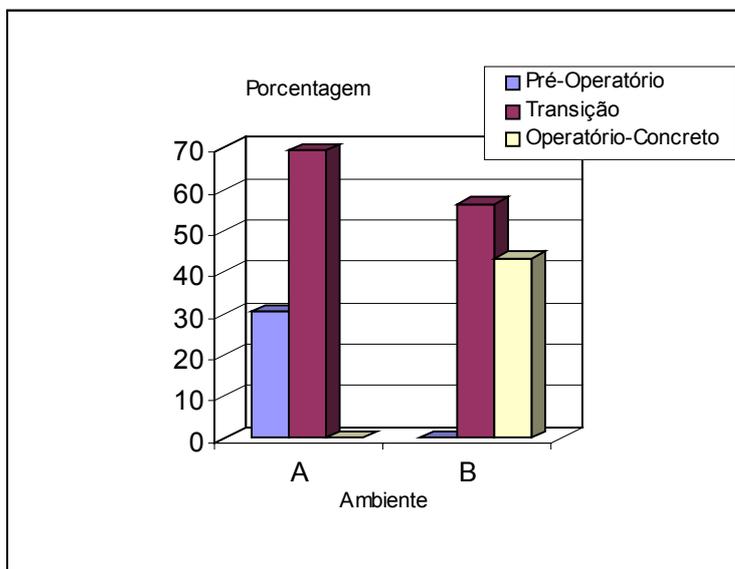


Figura 1. Porcentagem de sujeitos segundo o estágio de desenvolvimento intelectual e segundo o ambiente.

Na Figura 1, para o ambiente A observa-se que a maior porcentagem (69,75%) refere-se ao estágio transição. Contata-se que não houve ocorrência de sujeitos no estágio operatório. Quanto ao ambiente B, não se observa ocorrência de sujeitos no estágio pré-operatório.

Os dados de maior valor, entretanto, são realçados nas discussões dos dilemas quando podemos identificar, nos argumentos das crianças, as conservações, as sucessões de acontecimentos que caracterizam uma seriação e outros tantos que, de maneira significativa, podem dar conta de uma mostra de como as crianças utilizam a cognição em seus juízos morais, mesmo porque pode haver uma decalagem em saber classificar com flores, e não, no conteúdo dos dilemas apresentados.

Justifica-se, assim, a operatoriedade como um dos componentes necessários para julgamentos mais elevados, entretanto, como confirmam várias pesquisas, o raciocínio operatório não constitui uma condição suficiente.

Estabeleceremos uma comparação da evolução cognitiva refletida nos dois ambientes em questão e a título de exemplo, apresentaremos, após as discussões dos dilemas, dois casos que elucidam esse paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e moral, quando os sujeitos o apresentam em suas respostas para as provas de diagnóstico operatório e para os dilemas.

Apresentação das respostas aos dilemas morais

*“Aqueles que são incapazes de compreender
o que há de grande nas pequenas coisas
terminarão sem enxergar o que há de pequeno
nas grandes coisas e serão confundidos
pelo resto da vida”.*
Paulo Coelho

As entrevistas realizadas, utilizando-se o método clínico piagetiano, visaram a avaliar o conteúdo e o raciocínio por meio da análise do discurso da criança, quando da apresentação e discussão de dilemas em que a solidariedade poderia ser manifestada. As histórias selecionadas implicavam a decisão a respeito do que *ficaria melhor o personagem fazer*

Acreditamos que, quanto às questões referentes aos dilemas, as respostas nos remetem a certas estruturas de pensamento que caracterizam tais sujeitos quanto ao juízo moral relacionado à solidariedade.

Os dilemas selecionados apresentam duas características distintas, a relação entre pares e a relação com a autoridade. Baseados na teoria de Piaget, representa dizer que podemos encontrar diferenças nos pensamentos das crianças de acordo com esses dois aspectos.

Entre pares, significa não haver o peso maior de um sobre o outro, implicando a afirmação de que as respostas ou não de solidariedade estarão baseadas apenas no princípio do auto-reconhecimento.

Quando temos a presença da autoridade, tal pensar sobre si pode ser colocado sob segundo plano, ao peso que tal força exerce como controle nada recíproco do pensamento heterônomo do sujeito.

Por essa razão, classificamos assim esses dilemas. O dilema da pipa apresenta uma situação entre pares, não envolvendo a presença da autoridade; portanto, a decisão da criança pelo melhor implica um pensamento apenas de domínio do próprio eu. Nesse sentido, o dilema que ilustra o problema do garoto com a perna machucada também

apresenta, em sua primeira parte, tais características, visto que não sugere ao sujeito nenhum outro poder exercido por outrem e que a decisão estará atrelada ao sistema de significações que lhe são próprias.

O dilema do gatinho e a segunda parte do dilema anteriormente citado (o garoto com a perna engessada) preconizam a presença de um poder superior que pode ser de domínio do sujeito, quando tal poder exercido não significar perda do seu próprio sistema de significações ou constituir a fonte de qualquer poder de decisão.

Os dilemas apresentados aos sujeitos foram os seguintes:

1-João é um garotinho de seis anos que gosta muito de pipas, ele confecciona-as muito bem e tem muita habilidade para soltá-las. Na escola de João, ia haver um concurso para escolher a pipa mais bonita e, quem ganhasse, ganharia um grande prêmio. João quis muito participar. No dia do concurso, lá está João fazendo sua pipa, quando se aproximou dele um garoto de sua idade, desesperado, pois a pipa dele havia sido rasgada. Este menino também estava participando do concurso e, então, pede a João que lhe empreste um pedaço de papel. João olha bem para a pipa do menino e nota que ela é muito bonita e que ele pode ganhar o concurso. João queria muito ganhar o concurso. O que você acha que fica melhor João fazer?

2-Ana é uma garota de seis anos. A casa, em que ela mora, fica em uma rua com muitas árvores altas e frondosas, em que ela adora subir, principalmente, na mais alta delas. Ela sobe nela como ninguém! Um dia, ao descer de uma árvore muito alta, Ana escorrega e cai; porém, não se machuca, mas seu pai, que a havia visto cair, fica muito preocupado com ela e pede-lhe que prometa nunca mais subir em árvores. Ana, então, promete-lhe. Nesse mesmo dia, um pouco mais tarde, Ana e seus amigos encontram Patrícia que está muito aflita, pois seu gatinho subiu numa das árvores mais altas da rua e não consegue descer. Ana é a única da turma que sabe subir naquela árvore e pode resgatar o gatinho de Patrícia. Mas, ela se lembra da promessa que fez a seu pai. O que você acha que fica melhor Ana fazer? (adaptação do dilema *in* El mundo social en la mente infantil. Alianza Editorial, 1989.

3- (1ª parte) Júlio é um garotinho de seis anos de idade. Na escola em que ele estuda há um parque com poucos brinquedos e, como há várias classes na escola, cada classe tem direito a brincar no parque uma vez por semana. Aquele era o dia de a classe de Júlio brincar no parque. Ele estava muito feliz por isso . Se Júlio perdesse o dia de brincar no parque, só na próxima semana poderia brincar. Na hora do recreio, depois que Júlio tomou o lanche, chegou o momento tão esperado. Quando Júlio caminhava para o parque, um garotinho de sua idade o chamou. Ele parecia muito triste, pois estava sozinho e não tinha com quem brincar, estava com a perna engessada e não podia sair do lugar. O garotinho, então, pede a Júlio que fique brincando com ela naquele dia. O que fica melhor Júlio fazer?

(2ª parte) Quando Júlio estava indo para o parque, parou para ouvir sua professora que lembrou: “Júlio, hoje é dia do parque da nossa classe. Você precisa permanecer lá com os amigos da classe.” E agora, o que fica melhor Júlio fazer ?

Analisamos as respostas apresentadas pelas crianças, buscando a compreensão de seus juízos e elencando, a partir das mesmas, uma série de categorias que evidenciam suas idéias e justificativas para cada dilema discutido.

Os quatro dilemas foram divididos em dois grandes blocos. O bloco I refere-se aos dois dilemas relativos à solidariedade entre pares, e o bloco II, aos dois dilemas que apresentam a presença da autoridade .

Estaremos assim, apresentando as categorias encontradas nas respostas dos sujeitos do ambiente A e do ambiente B para cada dilema .

Pensamos ser necessário, ainda, um esclarecimento: as respostas apresentadas pelos sujeitos podem conter mais de uma categoria, o que nos permite focalizar melhor aquilo que os sujeitos pretendem expressar.

Longe de caracterizar os sujeitos entrevistados como solidários ou não, essa análise de suas respostas nos permite pensar sobre as evidências de seus julgamentos sobre solidariedade e suas disposições para tal virtude, ainda que sob a forma de juízo.

Quanto a esta última afirmação, é preciso esclarecer que, esses julgamentos se referem à ação solidária. Não estamos nos esquecendo das diferenças entre juízo e ação moral, alvo de constantes pesquisas recentes e mesmo por Piaget elucidadas. Na verdade,

sabemos da fragilidade desse caminho em considerar os juízos como conseqüentes ações morais; porém, ao utilizarmos os termos “ações”, considerem-se tentativas de aproximarmos-nos do pensamento das crianças que se referem, ao estabelecerem seus julgamentos, subjetivos¹⁹, às ações dos personagens. O que encontramos, portanto, nessas respostas, são juízos de valor; quando, por exemplo, um sujeito assegura que “ Fica melhor não subir na árvore” e juízos de realidade, ao afirmarem que “O gatinho dela fica na árvore²⁰”.

Iniciemos, portanto, apresentando a distribuição dessas categorias, para cada dilema, de cada bloco e em cada ambiente.

Bloco 1- Categorias que elucidam a solidariedade entre pares
- para os dilemas O concurso de pipa e O garoto da perna engessada –

Dilema 1 – O concurso de pipa

Categoria 1 - Os sujeitos não compreendem o dilema e não sabem responder.

Eixo central : Há problemas de interpretação e compreensão da narrativa e os sujeitos não apresentaram respostas.

A má compreensão desse dilema por parte das crianças, que demonstraram tal propensão, é evidente no ambiente A .

(ANT) “*Não sei*”. “*Esqueci*”.

¹⁹ A esse fato, Tungendhat (1993) se refere afirmando que nossos julgamentos são sempre absolutos, porque, por serem subjetivos, estão carregados de valores próprios. Afirma ainda que tais julgamentos deveriam tornar-se relativos, em busca de uma nova Ética que não condene, nem classifique as pessoas em boas e más.

²⁰ Os juízos evidenciados são refletidos pelo tipo de perguntas feitas às crianças. Não houve a preocupação, no momento da coleta de dados, pela evidência ou não desses dois tipos de juízos.

Categoria 2 - O bem a si próprio está acima da solidariedade.

Eixo central : Os sujeitos elucidam o predomínio do egocentrismo.

Centrar-se em si é característica do pensamento autístico dessas crianças. São respostas que demonstram a necessidade de satisfação pessoal, sem levar em conta a necessidade do outro.

(NET) *Porque se ele ganhar o concurso, ele não vai ganhar* (referindo-se ao outro garoto, que eventualmente, iria emprestar o papel)

Categoria 3 - A razão da solidariedade está nas conseqüências materiais

Eixo central : Os sujeitos crêem que a solidariedade está ligada aos danos materiais, ou seja, a ação solidária acontece; mas, justificada pelo simples fato de que a pipa do concorrente está rasgada.

Não há evidências, nessas respostas, de sentimentos que expressem a razão da solidariedade, e sim, o tamanho do dano material ou o fato comprovado de estar rasgada a pipa.

(GABR) *Se tá rasgado, então tem que emprestar, mas se tá um rasgadinho pequenininho não.*
(MARI) *Se rasgou muito ela tem que emprestar um pedaço de papel.*

Categoria 4 - A ação solidária como dever .

Eixo central : A ajuda é necessária pois é considerada um dever. A ação solidária é realizada; porém, não se tem assegurado se tal dever de fato é legitimado pelo sujeito.

Há confirmações, nessas respostas, de que o dever é interiorizado pelo sujeito que vê a necessidade da solidariedade pelo que a sociedade apresenta. “Ser ridico”, “todo mundo tem que emprestar”, parecem-nos condições impostas por um mundo exterior ao sujeito. Em algumas das respostas, encontramos, ainda, crianças que expressam o que ouviram de seus pais, o que torna clara a interiorização desse valor.

(THA) *Se não emprestar, aí ela vai ser ridica.*

(LUI) Porque sempre as pessoas têm que fazer favor para outras.

Categoria 5 - A ação solidária ligada à reciprocidade .

Eixo central: A ação solidária está ligada à espera da reciprocidade na ação do outro.

Há também respostas que apresentam a reciprocidade, ou seja, levam em conta a perspectiva do outro, porque se colocam em seu lugar. As crianças referem-se aos amigos, à perda deles caso não haja a ação solidária e; portanto, à necessidade de emprestarem um pedaço de papel para que tal condição se perpetue, ou que, ao precisarem, tenham respaldo na ação do outro.

(MAT) Porque senão quando ele quer que empresta alguma coisa pra ele, os outro não vai emprestar.

Categoria 6- A disposição para a solidariedade

Eixo central : Os sujeitos se colocam no lugar do outro e não consideram as conseqüências, prejuízos para si próprios.

A solidariedade é vista como disposição do sujeito que confirma que o fato de emprestar um pedaço de papel não causará problemas, ao perder o concurso, ou ao vir que a pipa do outro é mais bonita. Bem para quem recebe a ação solidária, bem para quem a executa.

Nessa categoria, encontramos também respostas que relacionam a solidariedade à outra virtude - a piedade. Quando os sujeitos justificam a ação solidária pela piedade, por sentirem “dó” ou “pena” do outro, parece-nos que superam o dever apenas interiorizado, e o legitimam sem que essa ação lhes cause prejuízo. Para esses sujeitos, fica melhor emprestar um pedaço de papel porque o dever é legitimado; portanto, não fere aquele que age solidariamente.

(DAN) Ele dá um pedaço de papel. (...) Não tem culpa, ganhou ganhou. (DAN)
(RAF) Senão Dani vai ficar com dó.

Dilema 3 – O gatinho

Categoria 1 - O bem a si próprio está acima da solidariedade.

Eixo central : Os sujeitos elucidam o predomínio do egocentrismo.

Assim como no dilema anterior, os sujeitos se centram no próprio bem-estar do personagem que não emite nenhuma preocupação com o outro.

(ANT) Tem que brincar sozinho porque é dia dele ir no parque

(MARI) Ela vai ter que ficar sentada lá na porta da sala dela, aí bater o sino para entrar .

(MAR) O Julio ir pro parque se ele quisesse tanto ir pro parque .

Categoria 2- Admite-se a solidariedade embora não haja disposição própria.

Eixo central: Os sujeitos encontram outras soluções sem que a ação parta deles mesmos.

Nessas respostas, admite-se que a solidariedade aconteça; porém, que outras pessoas a realizem.

(TAI) Ela tem que procurar uma menininha para ficar com ela, para ela brincar um pouco .

Categoria 3 - A solidariedade dependendo de determinadas condições

Eixo central: Ser solidário desde que haja uma compensação que favoreça ao sujeito.

Tais respostas traduzem uma preocupação pela ação solidária; porém, atrelada a condições que tragam compensações ao sujeito que age solidariamente, e que amenizem o fato de ter ficado sem o que mais deseja: o parque.

(MAR) Aposto que se tiver um joguinho ele fica com o menino.

Categoria 4 – A ação solidária como dever.

Eixo central: A ajuda é necessária, pois é considerada um dever .

O fato de o garoto a quem se dirige a ação solidária estar necessitando de ajuda, por estar “doente” ou por não conseguir chegar ao parque, está ligado a um dever, como no dilema anterior, interiorizado pelo sujeito como algo que lhe é imposto ou que lhe cause um certo “peso” pelo cumprimento. “Tem que ajudar”, “deve ajudar”, assim se expressam e ainda destacam, em alguns casos, esse peso, ao manifestarem que “ficam livres”.

(ALE) Esperava mais um mês (...) Daí ele fica livre.

Referindo-se ao fato de que ao decidir ficar com o garoto que estava com problemas, o autor deixaria de ir ao parque e o fato de que somente depois de um mês poderia fazê-lo, não lhe causaria problemas. Preferindo ficar com o garoto, o autor considera-se livre de algo que lhe parece uma obrigação.

Categoria 5 – A ação solidária como reciprocidade.

Eixo central: A ação solidária está ligada à espera da reciprocidade na ação do outro.

Igualmente ao dilema anterior, há também respostas que salientam o receio de perder-se a amizade, ou de que, numa situação análoga, quem hoje agiu, solidariamente, necessite de ajuda.

(CAM) Porque senão a menina nunca mais vai ser amiga dela

Categoria 6 - Tentativas para conciliar o desejo próprio e a ação solidária.

Eixo central : Os sujeitos buscam formas de agir solidariamente sem que deixem de fazer o que gostam.

As respostas indicam tentativas que possam garantir que a solidariedade esteja presente, mas também que a ida ao parque seja preservada.

(PAU) Aí ele vai um pouco nos brinquedos e depois ele vai ajudar um pouco.

(JES) Ela vai para o parque porque ela adora e a menininha vai para o parque também.

Categoria 7- A disposição para a solidariedade

Eixo central: Os sujeitos se colocam no lugar do outro e não consideram as conseqüências, prejuízos para si próprios.

O fato, de que a ação solidária se consolide, não fere seu desejo de ir ao parque. Nessas respostas, é evidente que não há problemas de que o parque fique para outro dia.

(RAF) Ah, o tempo é curtinho, depois ele brinca no parque

(JOA) Brinca com ele e deixa o parque pra outro dia. Não tem problema. Vai outro dia.

Bloco 2 – Categorias que elucidam a solidariedade na presença da autoridade: Para os dilemas O gatinho e a 2ª parte do dilema O garoto da perna engessada

Dilema 2 – O gatinho

Categoria 1 – A desobediência traz conseqüências desagradáveis ao sujeito.

Eixo: Os castigos naturais são conseqüências da desobediência.

Ligadas à justiça imanente, essas respostas se caracterizam pelo pensamento transdutivo dos sujeitos que tendem a relacionar o castigo natural com a desobediência à ordem exterior, da autoridade.

(GABR) Não subir, porque senão ela cai de novo e se machuca.

Categoria 2- A decisão é tomada, tendo em vista a ordem do adulto.

Eixo central: Se a autoridade determinou uma ordem, não tem jeito.

A autoridade detém o poder de decisão e não será permitido desobedecer-lhe. Tais respostas apontam o pensamento heterônomo do sujeito cuja regra lhe é exterior e provém sempre da autoridade .

(ANA) É melhor ela não subir porque o pai dela não deixa.

Categoria 3 - A solidariedade é inibida pelo compromisso com a autoridade.

Eixo central : Só existe uma possibilidade : cumprir-se a promessa com a autoridade, pois ela está acima da ação solidária.

Tais respostas referem-se, explicitamente, ao compromisso assumido. Assim, mesmo ferindo um valor maior, o compromisso não é quebrado por esses sujeitos que o julgam, portanto, como absoluto.

(NET) Fica melhor ele não subir porque ele prometeu para o pai dele que ele não vai subir na árvore.

(CAM) Não subir porque ela prometeu para o pai dela que não ia subir.

(MATE) Não subir porque ela fez a promessa para o pai dela .

Categoria 4- Cálculo de risco

Eixo central: A solução para o dilema está em agir sem que a autoridade saiba.

Os sujeitos consideram a necessidade da ação solidária; porém, como a realizar diante do compromisso assumido com o pai? Encontram, assim, um caminho: sem que a autoridade saiba, a ação solidária acontece.

(LEO) Mas ele sobe escondido do pai dele.

Categoria 5 - Alternativas para conciliar a obediência à autoridade com a ação solidária

Eixo central : Os sujeitos buscam alternativas para não desobedecer à autoridade e agir com solidariedade.

Essas respostas, assim como aquelas da categoria anterior, pressupõem a presença da solidariedade. A diferença encontra-se no fato de que apontam para alternativas que busquem uma ação solidária, já que não podem desobedecer à autoridade; contudo, não explicitam que o farão sem que ela tome conhecimento do fato.

(PAT) O pai dela não deixa ela subir na árvore, então ela pega a escada e pega o gatinho .

(LUA) Vai ter que mandar o bombeiro vim pegar ele.

Categoria 6 - A confiança determina a ação solidária

Eixo central: Os sujeitos não têm medo da autoridade, confiando que terão respaldo em sua ação.

Demonstram acreditar que a justificativa para que a ação solidária aconteça, ao ser apresentada à autoridade, será entendida e aceita.

(JES) Falar para o pai dela se ela pode salvar o gatinho, que tem um gatinho preso na árvore.

(PAU) Ia falar: Deixa, por favor pai, tem um gatinho preso lá. É sério mesmo. Ele falava “Claro, é só pegar o gatinho.”

Categoria 7 - A ação solidária exige a quebra do contrato.

Eixo: A necessidade de agir, solidariamente, exige que se quebre o compromisso assumido na busca de uma coerência à regra estabelecida.

As respostas dessa categoria salientam uma desobediência à ordem da autoridade; porém, é justificada pela necessidade da ação solidária. Para esses sujeitos, a quebra do contrato é exigência.

(ALU) Ela fala para o pai o que aconteceu e se o pai deixar ela pega, se o pai não deixar aí ela fala, ela sobe e pronto. E depois leva bronca do pai. (...) Eu prefiro salvar o gatinho da minha amiga do que, eu prefiro salvar, mesmo que eu leve um monte de palmadas.

(PED) Carlos sobe. Fala pro pai que foi salvar o gatinho que estava lá em cima. Mas o que você acha que vai acontecer? O pai dele vai brigar. Mas Carlos sabe que se ele subir, o pai dele vai brigar com ele, mesmo assim ele sobe? Mesmo assim ele sobe. Por quê? Porque o gato do menino, então ele vai morrer se não descer da árvore.

Dilema 4 – Segunda parte do dilema “O garoto da perna engessada”

Categoria 1 – A solidariedade não acontece, porque fere interesses próprios.

Eixo central : Os sujeitos não se referem à intervenção do adulto; mas, a ação solidária não acontece.

Nessas respostas, não há evidência da ordem do adulto. Parece-nos que o valor de brincar no parque é superior à solidariedade e, para esses sujeitos, o próprio bem-estar impera sobre a possibilidade da ação solidária.

É preciso que esclareçamos um dado significativo: tais respostas, mesmo que se refiram à primeira parte do dilema, são apresentadas pelos sujeitos após a introdução do personagem “professora” na história, ou seja, a presença da autoridade foi manifestada, mas não considerada por esses sujeitos em suas respostas.

(NET) Ir para o parque. Por causa que o parque é mais legal.

Categoria 2 - A decisão é tomada, tendo em vista a determinação do adulto.

Eixo central : Se a autoridade mandou, não tem jeito, pois ela detém o poder de decisão.

Assim como no dilema anterior, a ordem do adulto impera sobre qualquer outra possibilidade.

(MAR) Ir para o parque porque a professora dele mandou e eu acho que ele vai ficar de castigo se ele não ir.

(MARC) Porque a professora mandou.

(ANA) Ir para o parque porque a professora dela não deixou (...) e a menina fica sozinha.

Categoria 3 - A ação solidária é realizada burlando ou tentando coagir a autoridade

Eixo: A busca pela solidariedade leva o sujeito a burlar a autoridade para não caracterizar uma desobediência.

Se a autoridade não permite que se aja solidariamente, essas respostas asseguram que sejam encontrados caminhos que a subornem, ou ainda, que a pressionem a ponto de que a ação solidária aconteça.

(PAU) E se a professora não deixasse? Ele falava assim “eu vou sair dessa escola” ela falava assim “Tá bom, tá bom”. Você acha que a professora tinha que deixar? Tinha Porque todo mundo tem que ficar com alguém, todo mundo que tá sozinho tem que brincar um pouco. É, mas você acha que Júlio ia fazer isso mesmo que ele falou? Sair da escola? Nãoooooo.

(RAF) *Aí ele falava “Tô indo ‘pro’, vai indo na frente que eu vou indo atrás, vou guardar as mesinhas para você. Você acha que era para enganar a professora? Não. Então ele ia pegar as cadeirinhas que estavam lá e os tapetes e colocava lá dentro e voltava para pegar mais. Então, mas espera um pouquinho. Ou Júlio vai para o parque ou fica brincando com o menino. O que você acha? Júlio ficava brincando com o menino na sala e brincando lá. Então, como ele pode resolver com a professora? Ele fala assim para a ‘pro’ “posso brincar mais aqui dentro com o menino?”*

Categoria 4- Alternativas para conciliar a obediência à autoridade com a ação solidária.

Eixo: Os sujeitos buscam alternativas para não desobedecer à autoridade e agir com solidariedade.

Semelhantes às respostas do dilema 2, eles apresentam uma conciliação entre a solidariedade e a obediência à ordem do adulto.

(AMA) Só se ela ficar perto do parque Senão a professora dela briga.

(RAF) Então, como ele pode resolver com a professora? Ele fala assim aí pra pro “posso brincar mais aqui dentro com o menino?”

Categoria 5 – A confiança determina a ação solidária

Eixo central : Os sujeitos não têm medo da autoridade, confiando em que terão respaldo em sua ação.

Da mesma forma, já apresentada no dilema 2, essas respostas refletem a confiança de que, pelas justificativas, a autoridade estará pronta a compreender que a ação solidária aconteça.

(LAR) Se ela pedisse para a professora eu acho que ela ia deixar (LAR)

(VIN) Conversa assim: Professora, eu posso ficar com ele? É que ele tá com a perna quebrada. E ela deixava.

Categoria 6- A ação solidária exige a quebra do contrato.

Eixo central: A quebra do contrato é exigência, quando cessam as alternativas para conciliar a obediência à regra pela necessidade de que a solidariedade aconteça.

Novamente, como no dilema 2, tais sujeitos indicam que será preciso agir pela busca da coerência da regra, ainda que sem o respaldo da autoridade. Eles admitem que as consequências de sua ação virão; mas não serão motivo para deixar de agir solidariamente.

(LUA) E se ela não deixar? Aí a menininha pede para a professora. Daí a menininha ia falar “Não, o médico não deixa eu sair do lugar”. E então, o que acontece? Ela ia dar uma bronca. A professora ia dar uma bronca? Então, você acha que fica melhor Júlia ir para o parque ou ficar com a menininha? Ficar com a menininha.

(PAU) A professora tinha que deixar porque todo mundo tem que ficar com alguém, todo mundo que está sozinho tem que brincar um pouco.

Discussão dos resultados

- comparando as respostas dos sujeitos de cada ambiente –

*“Quero não ferir meu semelhante,
nem por isso quero me ferir”.*
Beto Gudes.

Parece-nos evidente que as soluções, encontradas pelas crianças, para os dilemas que lhes foram apresentados estão ligadas aos tipos de relações vivenciadas por elas. Dessa forma, tentaremos encontrar, então, nossas respostas para os porquês de tal evidência.

Estaremos, nesta discussão, constatando um fato significativo nas respostas de nossos sujeitos: seus julgamentos podem demonstrar a relação intrínseca entre seus juízos morais e os estágios de desenvolvimento cognitivo em que se situam.

Vários autores acreditam que o desenvolvimento moral está relacionado ao desenvolvimento cognitivo. Piaget, Kohlberg (1968, 1982), Damon (1980) e Selman (1980), o último, embora enfocando diferentes perspectivas da moral, apontam para essa correspondência.

González e Padilla (1995), referindo-se aos trabalhos de Kohlberg, afirmam que

Uma de suas contribuições mais importantes refere-se ao fato de que o raciocínio moral evolui em estreita consonância com o desenvolvimento cognitivo e com a capacidade de adotar perspectivas sociais. Ou seja, avançar no raciocínio moral pressupõe ter avançado no desenvolvimento cognitivo, embora um elevado nível cognitivo não implique automaticamente chegar-se a um alto nível de moralidade. (p.174)

Não acreditamos, assim como grande parte de autores cujas pesquisas questionam esses pressupostos, que o desenvolvimento intelectual seja condição suficiente para o desenvolvimento no âmbito da moral. Inúmeras variáveis devem ser consideradas ao analisarmos os juízos morais. Por esse motivo, não abandonamos essa correspondência,

mas tornamos evidente que a evolução dos juízos também está associada às experiências afetivas e sociais vivenciadas por nossos sujeitos.

Assim, estaremos elucidando, ao longo destas discussões, as respostas que nos apontam características do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos estudados, bem como, as relações que são vivenciadas por eles e que podem se traduzir como conseqüências para as categorias encontradas.

Quando as respostas de nossos sujeitos foram categorizadas; nitidamente, tivemos um dado significativo: elas apresentavam, por serem diferentes, características que nos permitem distinguir uma certa evolução.

Piaget, Kohlberg e vários outros pesquisadores, ao estudarem o desenvolvimento moral, distinguem etapas que compreendem processos psicológicos universais. Estando de acordo que os juízos morais seguem uma evolução e, buscando, nas pesquisas anteriores a esta, traços comuns que nos permitem pensar as respostas para a solidariedade, encontramos, nas pesquisas de Selman (1980), um início .

Esse autor, a partir das teorias que priorizam o aspecto cognitivo da moralidade, aponta para a compreensão das relações interpessoais entre as crianças como aspecto a ser relevante para entender a evolução da capacidade de adotar a perspectiva do outro.

Para Lukjaneko (2001), Selman,

Situa a sua orientação entre os estudos na área, salientando sua preocupação maior com o processo, que envolve trocas qualitativas efetuadas pelo sujeito, do que com o resultado indicador de um conhecimento social.

A seguir, apresentamos, sucintamente, as características dos níveis encontrados por Selman:

Quadro 3. Níveis encontrados por Selman para a adoção de perspectivas.

Nível	Características	Estratégias utilizadas
0	Falta de coordenação da perspectiva do outro.	Egocêntricas e impulsivas, freqüentemente físicas.
1	Exigências unilaterais	Submissão ou obediência irrefletida e exigências unilaterais
2	Experiências compartilhadas	Opção por atender aos desejos do outro, aceitar ou sugerir ou realizar intercâmbios, persuadir ou ser receptivo à persuasão .
3	Negociações mútuas e cooperativas.	Geração de estratégias alternativas mutuamente satisfatórias e compromisso em reservar o relacionamento para integrar as necessidades de si mesmo e de outros.

Partimos portanto, dos níveis encontrados por esse autor, quando de seus estudos sobre as estratégias de negociação que caracterizam a coordenação das perspectivas entre as crianças. Selman chamou essas etapas de níveis e negou que seriam estágios, por acreditar que, em determinados momentos, as pessoas podem assumir níveis diferentes, até mesmo inferiores, o que, em se tratando de estágios, não seria possível, haja vista o caráter conservador desses últimos.

A exemplo de Selman também criamos níveis para as categorias encontradas, por acreditarmos que um mesmo sujeito possa ir e vir dentre eles.

Todavia, nosso enfoque está nas disposições que os sujeitos apresentam para agirem solidariamente. Assim, é preciso esclarecer que o fato, de encontrarmos uma relação entre os níveis elencados por tal autor e os nossos, não caracteriza uma igualdade entre eles.

Tratamos, é evidente, das perspectivas sociais que as respostas apresentam; porém, por tratarmos de virtudes, estamos ainda acrescentando a necessidade de evidenciar o seu caráter espontâneo, e, necessariamente, moral. Além disso, nossos dilemas adotam dois tipos de perspectivas: entre pares e com a presença da autoridade. É preciso distingui-los,

pois constatamos com esses dois blocos ²¹ diferenças nas respostas dos sujeitos; porém, percebemos que, quando classificamos essas respostas em níveis, eles se tornam bastante parecidos quanto à falta de disposição para a solidariedade, relativos aos níveis I e II encontrados e à presença da solidariedade, relativos aos níveis III e IV.

As categorias de cada dilema foram separadas, seguindo alguns critérios. Vejamos, portanto, a distribuição das categorias encontradas em cada dilema, em níveis.

Bloco 1- Categorias que elucidam a solidariedade entre pares

Quadro 4 . Distribuição das categorias do dilema 1 em níveis:

Nível	Categorias	
I	1	Os sujeitos não compreendem o dilema e não sabem responder
	2	O bem a si próprio está acima da solidariedade.
II	3	A razão da solidariedade está nas conseqüências materiais
III	4	A ação solidária como dever.
	5	A ação solidária ligada à reciprocidade.
IV	6	A disposição para a solidariedade.

Quadro 5. Distribuição das categorias do dilema 3 em níveis:

Nível	Categorias	
I	1	O bem a si próprio está acima da solidariedade.
II	2	Admite-se a solidariedade, embora não haja disposição própria.
	3	A solidariedade dependendo de determinadas condições.
III	4	A ação solidária como dever .
	5	A ação solidária ligada à reciprocidade.
IV	6	Tentativas para conciliar o desejo próprio e a ação solidária.
	7	A disposição para a solidariedade.

Nesse bloco de dilemas em que não há a presença da autoridade, o primeiro nível engloba as categorias cuja característica é a ausência total de solidariedade .

No nível II, encontramos aquelas que refletem uma certa admissão da solidariedade ou determinadas condições para que ela aconteça.

²¹ Assim os apresentamos: Bloco 1 – refere-se aos dilemas entre pares e Bloco 2 – aos dilemas em que aparece a presença da autoridade.

Num nível mais evoluído, nível III, apresentamos as categorias que indicam a ação solidária ligada ao dever ou à reciprocidade. Finalmente, no último nível, a ação solidária é determinada pela disposição própria ou pelas relações de confiança explicitadas nas respostas dos sujeitos.

Apresenta-se, a seguir, a distribuição das categorias do segundo bloco que manifestam a presença da autoridade.

Bloco 2 – Categorias que elucidam a solidariedade na presença da autoridade:

Quadro 6 . Distribuição das categorias do dilema 2 em níveis

Nível	Categorias	
I	1	A desobediência traz conseqüências desagradáveis ao sujeito.
	2	A decisão é tomada, tendo em vista a ordem do adulto.
	3	A solidariedade é inibida pelo compromisso com a autoridade.
II	4	Cálculo de risco.
III	5	Alternativas para conciliar a obediência à autoridade com a ação solidária
IV	6	A confiança determina a ação solidária
	7	A ação solidária exige a quebra do contrato.

Quadro 7. Distribuição das categorias do dilema 4 em níveis

Nível	Categorias	
I	1	A ação solidária não acontece, porque fere interesses próprios
	2	A decisão é tomada, tendo em vista a determinação do adulto.
II	3	A ação solidária é realizada burlando a autoridade.
III	4	Alternativas para conciliar a obediência à autoridade com a ação solidária.
IV	5	A confiança determina a ação solidária
	6	A ação solidária exige a quebra do contrato.

Assim como no primeiro bloco, o nível I engloba as categorias em que a ação solidária não é manifestada, nesse caso, em virtude da determinação da autoridade.

No nível II, encontramos aquelas que admitem a solidariedade, porém, por ações contestáveis em que a mentira e a tapeação estão presentes. Um nível mais evoluído, nível

III, engloba as categorias que expressam tentativas dos sujeitos de conciliar a ação solidária e a obediência a um contrato estabelecido com a autoridade.

O último nível salienta duas categorias distintas: quando a confiança de que a autoridade estará de acordo com a exigência de se tomar uma atitude coerente, pela necessidade da ação solidária e quando isso não acontecer, que a quebra do contrato seja procedida, porque um princípio maior está sendo ferido.

A seguir, analisamos as categorias e níveis encontrados, em comparação entre as respostas dos sujeitos de cada ambiente.

Vale lembrar que, para a análise, os dados foram organizados em tabelas e apresentados em gráficos.

Optou-se por uma abordagem descritiva dos dados (e para isso, foram construídos gráficos que permitam observar mudanças de comportamento das respostas dos sujeitos a cada dilema, devido ao ambiente em que vivenciam), como também pela realização de testes estatísticos que permitem a comprovação dos dados em questão.

Utilizou-se a Análise Discriminante e o Teste Exato de Fisher, considerando tabelas de $r=2$ linhas (ambientes A e B) e $c=4$ ou 5 ou 6 (categorias, níveis) através do programa SAS²².

No bloco I, para o dilema 1, 10% das respostas dos sujeitos do ambiente A apresentam-se na Categoria I, enquanto nenhuma das respostas dos sujeitos do Ambiente B encontra-se nessa categoria.

Fica evidente, no pensamento dessas crianças, a incompreensão do dilema como também a dificuldade delas em dizer o que pensam sobre determinada situação. Não estão acostumadas a serem interrogadas sobre o que pensam, nem tampouco a justificarem o processo pelo qual chegaram a tais conclusões. Próprio de uma prática pedagógica que se centra nos produtos, e não, nos processos, essas crianças estão longe de terem suas idéias e sentimentos considerados.

²² Outra possibilidade seria utilizar o teste Qui-quadrado contido, alguns pesquisadores consideram os resultados não seguros na ocorrência de zero em pelo menos uma das caselas que corresponde à frequência esperada, dado demonstrado nesta pesquisa.

ANA (A -6a 11m)

Vou lhe contar uma história.(...) O que você acha que fica melhor Dani fazer?

Não emprestar.

Por que você acha que é melhor Dani não emprestar?

Para ela fazer .

Por quê?

Para ela fazer...

Então mas ela tinha papel. Ela podia emprestar porque ela tinha papel. E por que você acha que fica melhor ela não emprestar um pedaço de papel para essa menina, por que você acha isso? O que você acha? (...)

Tô pensando.

Está pensando?

(longo silêncio)

Não sei.

LÍV (A -6a 4m)

O que você acha que fica melhor Dani fazer?

É, eu acho que... eu não entendi o que ela vai fazer.

Não?

Então eu vou contar de novo para você. (...)

Não sei. Acho que empresta.

ANT (A- 7a 1m)

O que você acha que fica melhor João fazer, emprestar ou não emprestar?

Não emprestar.

Não emprestar? Por que você acha melhor ele não emprestar?

Esqueci.

Esqueceu? Mas por que será que fica melhor ele não emprestar, vamos pensar. Por que você acha que não é bom ele não emprestar? O outro menino pode ganhar o concurso?

É, acho que o menino pode ganhar o concurso.

É? Então é melhor não emprestar?

É.

Por quê?

Esqueci.

Esqueceu?

Na categoria 2, temos 43,33 % das respostas dos sujeitos do Ambiente A contra 16,67 % das respostas dos sujeitos do Ambiente B.

A adoção da perspectiva do outro não é constatada nessas respostas e os sujeitos explicitam a necessidade de satisfazerem seus próprios interesses.

Assim como nas pesquisas de Eisenberg (1982), quando se apresentam dilemas desse tipo para crianças pequenas, elas realçavam “uma adoção de papéis meditada”,

contudo, quando um conflito de interesses próprios é apresentado, decidem, em geral, por raciocínios hedonistas.²³

MATE (A- 6a 6m)

O que você acha que fica melhor João fazer?

Não emprestar.

Não emprestar? Por que você acha que fica melhor ele não emprestar?

Senão ele ia perder.

Ele ia perder o concurso?

É.

Por que você acha que fica melhor João não emprestar?

Senão ele vai perder o concurso.

GABR (A- 7a)

Não emprestar.

Por que você acha que é melhor não emprestar?

Porque a pipa da outra menina estava mais bonita do que a dela.

É? E daí?

Que a menina, que tinha outra pipa, ia ganhar o concurso.

E você acha que fica melhor Dani não emprestar o pedaço de papel? Você emprestaria?

Eu não.

LEO (A- 6a 1m)

Vai ficar feia. Então, só que aí o menino poderia ganhar o concurso. Tudo bem? Não tinha problema?

Tinha.

Tinha? E aí?

Porque ele ia ficar sem o prêmio.

Então, João queria muito o prêmio. E aí? Você acha que, então, é melhor ele emprestar ou não emprestar?

Não emprestar.

MAI (B- 6a 7m)

Emprestar ou não emprestar o pedaço de papel para menina?

Não.

Por que você acha que é melhor não emprestar?

Para ela ganhar. (...)

Mas e se ganhasse o concurso?

Dani ficava chorando.

E aí, empresta ou não empresta?

Não empresta.

Melhor ela não emprestar?

É.

²³ Um dilema semelhante ao nosso, apresentado por González e Padilla (1995), em que uma personagem passa por uma rua quando, ao chegar na esquina, vê duas meninas batendo em outra porque queriam seu patinete. Pergunta-se *O que você acha que Ana fará? Por quê?* E continua-se contando : mas, Ana está indo ao circo e carrega consigo seu ingresso dado por seus tios. Caso pare para defender a garota, perderá a hora de entrada e não poderá ir ao circo. O que você acha que Ana fará, fica e defende a garota ou vai ao circo?

ANA (B- 6a 5m)

Como que Dani ia ficar?

Sem o prêmio.

É? E tudo bem, então você acha que fica melhor Dani emprestar ou não emprestar?

Não emprestar, porque senão a menina vai ganhar e Dani também quer ganhar.

Na categoria 3, encontramos a mesma porcentagem de respostas, 23,33 % das respostas dos sujeitos do Ambiente A e B, notando-se uma igualdade de respostas entre os dois ambientes.

O pensamento dessas crianças reflete os raciocínios transdutivos, cujos julgamentos baseiam-se numa justiça retributiva: dependendo do tamanho do “rasgo”, há a solidariedade. Os julgamentos baseiam-se mais nos resultados materiais (julgamento por responsabilidade objetiva) que nas intenções dos atos (julgamento por responsabilidade subjetiva).

GABR (A- 7a)

Você emprestaria? E Dani? Você acha que fica melhor Dani emprestar o pedaço de papel ?

Se tá um rasgado, então tem que emprestar, mas se tá um rasgadinho pequenininho.

Ah, e Por quê?

Porque se for um rasgadinho pequenininho, nem dá para ver, se for um rasgado, dá para ver e ...

E você acha que fica melhor emprestar ou não?

É igual eu falei, se é um rasgadinho pequeno, ou um rasgadinho grande.

A pipa da menina, Dani viu que era muito bonita, e que ela podia ganhar o concurso, o que você acha, Dani empresta ou não empresta?

É... o rasgado da pipa da outra era grande?

E se for grande? O que você acha?

Ela deve emprestar.

EST (A- 6a 9m)

Ah, mas se ela tem que emprestar um pedaço de papel, se rasgou muito, ela empresta uma folha para ela.

GUI (A- 6a 4m)

Emprestar um pedaço.

Por que você acha que fica melhor ele emprestar um pedaço?

Para tampar o buraco.

BRU (B- 6a 9m)

Por que você acha que fica melhor ele emprestar?

Porque rasgou a pipa dele.

(...) Por que você acha isso?

Por quê? Porque, porque o menino rasgou a pipa dele, não rasgou?

Sim.

A pipa dele não era bonita?

Era.

Então, sabe porque ele emprestou o pedaço de papel? Porque estava rasgada a pipa dele.

JES (B- 6a 9m)

O que fica melhor JES, Dani fazer? Emprestar ou não emprestar um pedaço de papel para menina?

Emprestar.

Por que você acha que emprestar?

Porque se for a pipa voar rasgado nunca vai “avuar”.

Então, mas ela vai emprestar? Por quê?

Par pipa poder “avuar”.

Nessa categoria, também se encontra uma resposta bastante significativa: MAR empresta, porque está rasgada; porém, aponta uma outra condição: se sobrar.

MAR (A- 6a 9m)

Se João quiser ganhar ele não empresta, se ele não quiser ganhar ele empresta. Se sobrar ele pode emprestar também.

João queria muito ganhar esse concurso, o que você acha que fica melhor ele fazer então?

Ele podia fazer uma pipa mais pequena, se sobrasse papel ele podia dar para ele.

Se sobrar papel, você acha. Sobrou papel, você acha que fica melhor João emprestar?

O papel, mas se rasgar, eu acho que se rasgar a pipa do João aí, João saiu do concurso.

Na categoria 4, encontramos 16,67 % das respostas dos sujeitos do Ambiente A e 23,33 % das respostas dos sujeitos do Ambiente B.

Ficar egoísta, ser “ridico” são condições não aceitas socialmente que esses sujeitos indicam como dever interiorizado de uma sociedade que prega a ajuda e a solidariedade.

LUI (A- 6a 10m)

O que você acha que fica melhor João fazer?

Emprestar o papel para ele.

Por que você acha que fica melhor ele emprestar?

Porque todas as crianças e todo mundo, tem que fazer favor para as outras pessoas.

E por que as pessoas têm que fazer favor para as outras?

Para ser educado, para crescer bonzinho.

Empresta? Mesmo sabendo que o menino poderia ganhar o concurso? É? Por que você acha que mesmo sabendo que ele poderia ganhar o concurso, fica melhor ele emprestar?

Empresta.

Por quê?

Porque ele tem que fazer favor para uma pessoa ou para outra. Então ele tem que ajudar todos.

CAM (A- 7a)

Você acha que fica melhor Dani emprestar ou não emprestar o pedaço de papel?

Emprestar.

Por que você pensou que fica melhor? Conta para mim, o que está aí na sua cabeça..

Quando alguém pede tem que ajudar.

THA (A- 6a 10m)

Emprestar.

Por que mesmo que você acha que tem que emprestar?

Porque se ela não emprestar, aí ela vai ser ridica, porque a minha mãe já falou isso para mim, que quando a gente, uma pessoa pedir uma coisa para mim tem que emprestar porque senão a gente é ridica.

FEL (B- 7a 2m)

(...)Por que você emprestaria?

Porque tem que dividir as coisas com os outros.

Ou ainda, as crianças expressam as classificações que a sociedade impõe às ações morais: “do bem” ou do “mal”.

LAR (B- 6a 4m)

Por que você acha que é melhor ela emprestar?

Porque assim a menininha vai pensar que é gente má, né?

Como assim? Se ela emprestar, vai pensar que é gente má?

Se ela emprestar, vai parecer que é gente bem, que ajuda os outros, mas se não emprestar...

Porém, pelo fato de ser vista como um dever, não podemos dizer que tal ação seja virtuosa. Ora, como vimos, em primeiro lugar, uma virtude caracteriza-se como uma ação espontânea. Se a mãe é quem diz que é preciso emprestar, se “todo mundo tem que emprestar”, então é passível de concluir-se que tal ato não é espontâneo. Não há evidências, nessas respostas, de que a solidariedade seja legitimada pelos sujeitos. Em segundo lugar, o fato de agir, virtuosamente, pressupõe que o sujeito não veja prejuízos para si, havendo, portanto, disposição para tal.

Encontramos exemplos bastante significativos para esse fato: os sujeitos demonstram tais prejuízos afirmando que, na possibilidade de o outro ganhar o concurso, quem emprestou o pedaço de papel ficará “triste”.

RAF (B- 6a 7m)

Por que você acha que João tem que dar um pedaço de papel para ele?

Porque senão ele não ganha o concurso.

Então, RAF, mas João é quem quer ganhar o concurso. Mesmo assim ele empresta um pedaço de papel para o menino?

Empresta.

E se o menino ganhasse o concurso?

Aí João ficava triste.

MAT (B- 6a 9m)

Empresta.

Você acha que empresta? É? E se João não ganhasse o concurso?

Ele ia ficar triste.

E aí, o que você acha? Mas mesmo assim ele empresta? Não entendi.

Empresta.

Na categoria 5, encontramos 6,67 % das respostas dos sujeitos do Ambiente B e 13,33 % referentes ao A. Essas respostas apontam para outra característica do pensamento das crianças: o fato de referirem-se à reciprocidade. Agir solidariamente, nessas respostas, está intimamente ligado à necessidade de que, em situações análogas, os sujeitos, que assim agiram, desfrutem também da solidariedade.

Consideramos que esse seja um juízo evoluído diante dos anteriores, porque é distinguido pela ação solidária que se concretiza com argumentos que justificam a solidariedade como uma necessidade, por serem amigos, por pensar sob o ponto de vista do outro.

GABR (A- 7a)

Ela deve emprestar.

Mesmo que a outra menina possa ganhar o concurso? É? Por quê?

Porque cada um tem que ser amigo de um, então tem que emprestar as coisas.

MAT (A- 7a 2m)

Por que você acha que fica melhor ele emprestar o papel?

Porque o menininho vai ser amigo dele sempre.

E se ele não conhecesse o menino, ele emprestaria?

Emprestaria.

Por que você acha que ele emprestaria?

Porque ele fazia amigo.

MAT (A-6a 9m)

Emprestar.

Por que, MAT?

Porque senão quando ele quer que empresta alguma coisa para ele os outros não vai emprestar.

PAU (B-6a 4m)

Emprestar.

Por que você acha que fica melhor ele emprestar?

Porque todos tem que ser amigo dos outros.

Um dado bastante significativo é encontrado na 6ª categoria. Nenhum sujeito do ambiente A apresentou argumentos que justificassem a solidariedade sob essa perspectiva, ou seja, não encontramos a disposição para a ação solidária, sem que ela causasse alguma conseqüência indesejada para quem age, nos julgamentos desses sujeitos.

Essas crianças, acostumadas a trabalhos individuais, isoladas, não tendo em suas aulas oportunidades para trocar pontos de vista e vivenciar experiências em que a “ajuda” ao colega possa acontecer sem que se sintam prejudicadas, pode justificar a ausência de argumentos em suas respostas.

Se nos voltarmos a Piaget (1998 e, p. 127), ele assegura que “ *nada ensina mais a humanidade do julgamento e a verdadeira modéstia do que o contato cotidiano com iguais exercendo sua liberdade de expressão e possuindo o espírito de camaradagem*”.

Enquanto no ambiente A não obtivemos respostas para essa categoria, 23,33 % dos sujeitos do ambiente B apresentaram tais argumentos.

JAIL (B- 7a 2m)

Que ele deve emprestar.

(...) E se o menino ganhar o concurso?

Aí ele espera para ganhar outro.

LUA (B- 6a 10m)

Dar uma pipa para ela? Por quê?

Senão ela vai perder e Dani vai ficar com dó.

Ah é? Mas Dani queria ganhar o concurso também.

Mas dá um pouquinho de papel e se ganhar, tudo bem .

ALU (B- 6a 10m)

E se a menina ganhar o concurso?

Ué, ela ganhou. Ela não tem culpa, não tem culpa, ganhou, ganhou.

PAU (B- 6a 4m)

Ah, mas você acha então que ele emprestaria? Você acha que fica melhor ele emprestar? E se o menino ganhasse o concurso?

Ele ia falar “Bom parabéns” .

Apresentamos, agora, os resultados que correspondem ao número de respostas e porcentagens referentes às categorias, em cada ambiente, para o dilema 1.

Tabela 8. Levantamento das respostas para o Dilema 1 para cada categoria, em cada ambiente.

Categorias	No. respostas A	No. respostas B
1	03 (10,00)	00 (0,00)
2	13 (43,33)	05 (16,67)
3	07 (23,33)	07 (23,33)
4	05 (16,67)	07 (23,33)
5	02 (6,67)	04 (13,33)
6	00 (0,00)	07 (23,33)
Total	30 (100,00)	30 (100,00)

Nota: Os valores entre parênteses se referem à porcentagem.

Para melhor visualização, as respostas estão apresentadas na Figura 2.

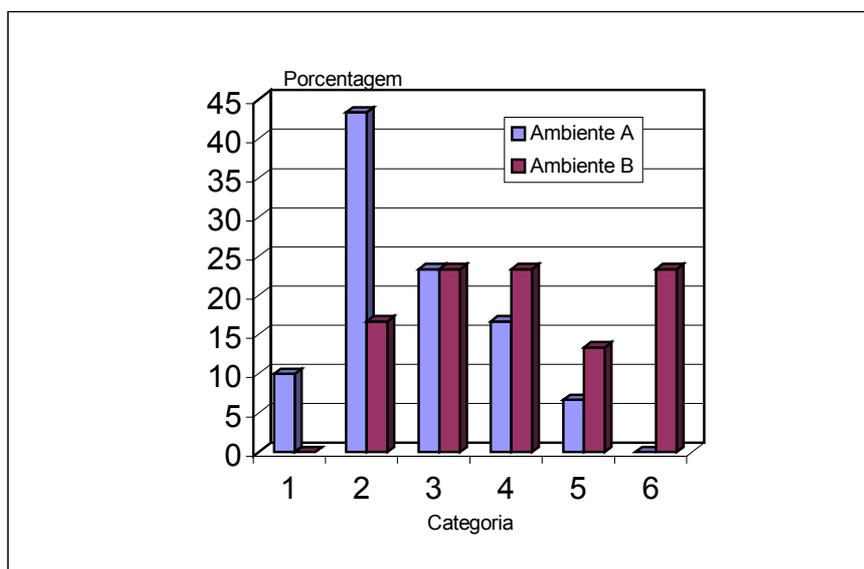


Figura 2. Porcentagens de respostas para o dilema 1, de acordo com os ambientes e segundo as categorias.

Observa-se, na Figura 2, para sujeitos do ambiente A, uma tendência de diminuição da porcentagem das respostas da categoria 2 (43,33%) até a categoria 5 (6,67%). Quanto

aos sujeitos do ambiente B, observa-se ocorrência de respostas da categoria 2 (16,67%) até a categoria 6 (23,33%).

Com a aplicação do Teste Exato de Fisher para os dados da Tabela 4, obteve-se um resultado estatisticamente significativo ($p=0.00756$) isto é, para o dilema 1, existe uma associação entre ambientes (A e B) e as categorias de respostas. Nesse caso, pode-se dizer que o tipo de resposta depende do ambiente e esse fato pode ser observado na Figura 1 onde as categorias relativas ao ambiente A estão mais à esquerda e as categorias de respostas relativas ao ambiente B estão mais à direita.

Desse modo, torna-se evidente que o comportamento das respostas depende do ambiente vivenciado por essas crianças. A esse resultado, atribuímos o fato de as crianças do ambiente B vivenciarem experiências compartilhadas. Suas vivências, em pequenos grupos, discutindo pequenos conflitos normais da infância, resolvendo-os, dividindo seus materiais, e o que é mais importante, compartilhando idéias, quando das discussões sobre quaisquer situações de sala de aula, podem favorecer aos juízos mais dispostos à solidariedade.

Consideramos, como podemos constatar pelo gráfico, que as crianças do Ambiente A também expressam essa solidariedade numa porcentagem semelhante às crianças do outro ambiente; porém, essa solidariedade, encontra-se num nível que entendemos como 3 (categorias 3 e 4) e refere-se ao dever interiorizado.

Passaremos para a discussão das respostas elencadas para o dilema 3, cuja característica também é a solidariedade entre pares.

A primeira categoria encontrada engloba as respostas de 37,14 % dos sujeitos do ambiente A e 2,94 % das respostas dos sujeitos do ambiente B.

Assim como no dilema anterior, a tendência maior dos sujeitos do ambiente coercitivo é, de fato, pensar em si próprio. Digamos que essas crianças estejam acostumadas a não dividir ou emprestar seus pertences, fato evidente na discussão da 2ª categoria do dilema anterior. Estão voltadas à satisfação de uma necessidade vital: brincar que preconiza a maior necessidade delas: a independência e a não interferência direta do adulto. Quando encontram? Apenas nos restritos momentos em que as crianças estão nos

brinquedos do parque, que são diários, porém, estão sempre ligados à condição de que, antes, é preciso tomar o lanche.

Pensamos que essa característica do ambiente A possa ser uma das razões que explique o grande número de respostas dessa categoria.

Às crianças do ambiente B sobram espaços e momentos em que podem discutir pontos de vista, ir ao parque, experimentar situações de independência e não intervenção do adulto, quando das atividades independentes²⁴, ou nos cantos cujas propostas partam do jogo simbólico em que podem assumir diferentes papéis.

MATE (A- 6a 6m)

O que você acha que fica melhor Júlio fazer?

Ir para o parque.

Por que você acha que fica melhor ele ir para o parque?

Porque senão ele ia só brincar na outra semana.

É? Mas e o menininho?

Ficava lá.

LÍV (A- 6a 4m)

O que fica melhor Júlia fazer?

Então ela vai ter que deixar ela e ir para o parque.

Vai ter que deixar ela? Por que você acha que vai ter que deixar a menininha?

Porque senão semana que vem vai ser o dia dela brincar e não vai dar hoje para brincar no brinquedo.

NET (A- 7a 1m)

O que fica melhor Júlio fazer?

Melhor ele ir.

Melhor ele ir, para o parque? Por que você acha melhor ele ir para o parque?

Senão ele não pode brincar.

E o menininho?

Fica lá.

Fica lá? Sozinho? É? O que você acha?

Acho que isso que eu falei.

LEO (A- 6a 1m)

Ah, só se ele deixar o molequinho lá e ir brincar sozinho.

Então mas você acha que fica melhor ele ir para o parque ou ficar com o menino?

Ir para o parque.

Ir para o parque? Mas, e o menino?

O menino deixa ele lá.

²⁴ Chamamos de atividades independentes aquelas em que as crianças podem escolher quais querem brincar, sem que haja interferência do adulto ou sem que, para sua realização, tenham que passar pela decisão da assembléia.

Para a 2ª categoria, encontramos 25,71% das respostas dos sujeitos do ambiente A e 11,76% das respostas dos sujeitos do ambiente B

Não há provas de disposição própria para a ação solidária, embora as respostas demonstrem que os sujeitos admitem a solidariedade.

ANA (A-6a 11m)

Ela chama a outra amiguinha, e a outra amiguinha brinca com ela e ela brinca no parque.

EST (A-6a 9m)

Ela tem que falar para a professora cuidar dela e segurar ela nos brinquedos porque ela tá com a perna engessada.

LÍV (A-6a 4m)

Alguém vai ter que brincar com ela.

E se ninguém brincar com ela?

Ela pede ajuda para uma outra criança.

Mas e se nenhuma criança quiser brincar com ela, o que você acha que fica melhor Júlia fazer?

Brincar.

Brincar com a menininha?

Não, brincar nos brinquedos.

MARC (A-6a)

No parque? E o menininho?

Chama outro menino para brincar com ele.

Chamar outro menino? E se nenhum outro menino quisesse brincar com ele?

Aí ele não brinca com ninguém.

MAR (A- 6a 9m)

Júlio ir no parque se ele quisesse tanto ir no parque.

E o menino?

O menino? Encontra outro amigo.

E se ele não encontrar ninguém?

Aí eu não sei o que ele vai fazer.

EVE (A- 6a 8m)

Mas e a menininha que estava triste e não tinha com quem brincar?

Chama outra menininha e manda ela brincar com ela.

JAIL (B- 7a 2m)

Mas e o menininho? Vai ficar sozinho?

Chama outra pessoa para brincar no lugar dele.

PAT (B-7a 1m)

Brincar no parque.

E a menininha?

Se algum amiguinho falar assim “Quer brincar comigo?” daí a menininha vai e brinca com ela.

E se não tiver ninguém para brincar com ela, só Júlia?

Ela chama a professora e dá um joguinho para ela brincar sozinha.

É? Se você fosse no lugar da Júlia, você ia para o parque ou você ficava brincando com a menininha?

Ia para o parque.

Apenas 5,71 % das respostas dos sujeitos do ambiente A e 17,66 % do ambiente B foram englobadas nessa categoria “A solidariedade dependendo de determinadas condições”.

As crianças buscam atender à solicitação do garoto da perna engessada; mas, com a condição de que tenham um “joguinho” ou similar que as possa envolver também numa brincadeira.

MAR (A-6a 9m)

Acho que Júlio brinca sozinho e fala para brincar outro menino, até apostava que tinha um menininho que tinha um joguinho, aí eu apostava que ele jogava com ele.

BRU (B-6a 9m)

Então, só que ele ia arrumar um jogo e brincar com ele lá no cantinho.

MAT (B-6a 9m)

Júlio ir para o parque ou Júlio ficar com o menininho com a perna quebrada?

Ficar com o menininho.

É? Mas Júlio gosta tanto de parque, MAT. O que você acha?

Ele podia pegar um brinquedo da classe e falar para professora deixar eles brincarem na classe.

THI (B-6a 7m)

O que fica melhor Júlio fazer?

Pega um jogo sem correr, aí ele pegava, colocava aí depois ele acabou jogando.

Assim como no dilema anterior, essa categoria, 4^a para o dilema em questão, “A ação solidária como dever”, registra que os sujeitos percebem a necessidade da ação solidária e a relacionam ao dever de assim agir.

Novamente, mais que uma obrigação moral, uma virtude se caracteriza por seu aspecto espontâneo. A obrigação moral está intrínseca na legitimação dessa lei pelo sujeito, e a ação está ligada, na virtude, a uma disposição dos sujeitos. Ocorre-nos que as respostas dessa categoria não evidenciam essa disposição, nem, tampouco, se essa obrigação é legitimada por eles. Encontramos, como no dilema anterior, uma certa semelhança no

número de respostas dos sujeitos dos dois ambientes: 17,14% das respostas do ambiente A e 11,76% das respostas dos sujeitos do Ambiente B .

LEO (A- 6a 1m)

O que você acha que fica melhor Júlio fazer?

Brincar com ele, porque senão ele vai ficar triste, vai ficar sozinho, e não vai brincar, a vai ficar sozinho. Tem que brincar com quem fica sozinho.

Na resposta de ALE, fica clara essa obrigação. Ele expressa que, com a ação solidária, iria ficar livre.

ALE (B-6a 11m)

E agora ALE, o que você acha que fica melhor Júlio fazer, ir para o parque, ou ficar brincando com o menino?

Ficar brincando com o menino, né.

Por quê?

Porque, porque assim, porque alguém que tá machucado interessa mais o do machucado porque do outro que fica assim, fica com a perna engessada, daí quando acabava vindo o parque esperava mais um mês, daí ele ia para o parque, daí ele ficava livre.

Mas e o parque, ele gosta tanto de ir ao parque?

Esperava mais um mês, né.

Ah, é?

Depois na hora que chega na vez dele ele ficava livre.

Na categoria 5, encontramos 2,94 % respostas dos sujeitos do ambiente B e nenhuma resposta do ambiente A.

Constatamos que um sujeito do ambiente B referiu-se mais à reciprocidade da ação solidária, ligando-a à amizade. Consideramos que, para os amigos, as ações são recíprocas. Tortella (2001), ao pesquisar a representação da amizade entre amigos e não amigos, encontra resultados parecidos, afirmando que alguns sujeitos relacionam o emprestar algo (referente ao dilemas apresentados pela pesquisadora) ao fato de que são amigos e, portanto, *um ajuda o outro*, são discursos comumente encontrados entre os sujeitos.

ALU (B- 6 a 9m)

Aí você tem uma amiga para brincar e ela está muito sozinha, aí você brinca, brinca Ela é amiga .

Ao manifestarem “Tentativas para conciliar o desejo próprio e a ação solidária” , as respostas da categoria 6 deixam claro que esses sujeitos pretendem satisfazer seus desejos de brincar, no entanto, buscam soluções para que a solidariedade aconteça. Encontramos 11,43 % das respostas do Ambiente A registrando tal preocupação, e 26,47 % do ambiente B.

De fato, a perspectiva dessas respostas caracteriza-se por uma propensão maior dos sujeitos do Ambiente B em “administrar” a situação. Digamos que essas crianças estão acostumadas a acordos, a discussões que emergem diferentes possibilidades para a resolução de um problema, fato diferente num ambiente em que seus membros estão acostumados a uma única resposta correta: a do adulto.

MAR (A-6a 9m)

O que você acha que fica melhor Júlio fazer?

Acho que brincar com o menino.

É? Mas, MAR, mas se Júlio, Júlio gostava muito de brincar no parque, sabe?

Então acho que é melhor ele brincar com o amigo dele no parque.

EVE (A- 6a 8m)

Ela busca a menina para ir num brinquedo que dava e brinca as duas.

Mas a menina não pode sair do lugar.

Pega um pedaço de pau, manda ela segurar e leva ela.

Mas e se a menina não puder sair do lugar, o que Júlia faz, ela vai para o parque ou ela fica com a menina?

Ela pega ela no colo põe num brinquedo e brinca com ela.

LUA (B- 6a 10m)

O que você acha?

Aí pegava uma cadeira de rodas para ela sentar.

E se não tiver cadeira de roda? Porque, ali, naquela hora, não tinha nem muleta, nem cadeira de rodas, o que você acha que fica melhor Júlia fazer?

Uma cadeira igual a outra, sentada.

Mas como que ia fazer? Para Júlia ficar com ela?

É. Daí ela se sentava até a mãe dela vim buscar.

Ah tá. E LUA, o que você acha, Júlia vai para o parque ou fica com ela brincando?

Leva ela no parque.

E se ela não puder ir ao parque?

Aí ela fica lá brincando com ela.

THI (B-6a 7m)

Aí ele vai um pouco nos brinquedos depois ele vai ajudar um pouco.

Ah tá. Então você acha que ele fica com o menino e depois ele vai para o parque? Como é que é? Não entendi.

Ele vai para o parque primeiro, aí depois ele vai ajudar.

Ajudar quem? O menininho?

É.

É? THI, mas o menininho ia ficar sozinho lá? Enquanto ele está brincando no parque?

Ele vai uma hora brincar um pouco, depois ele volta. Uma hora ele brinca, uma hora ele volta.

As crianças constataam que é preciso satisfazer o desejo de ir para o parque, mas voltar logo porque o garoto “pode chorar”. É preciso satisfazer-se; porém, o sujeito tem como certa a ação solidária:

PAU (B- 6a 4m)

Ele saía de lá e falava que já volta senão ele pode chorar.

Não, mas eu não entendi. Então o que você acha que fica melhor Júlio fazer, ir para o parque ou ficar com o menino?

Ele fica segurando o menino, deixa ele ir até lá, ajuda ele para brincar, faz tudo.

Ah, mas ir para o parque ou ficar com o menino?

Ficar com o menino, claro.

E ainda mais: com a ação solidária, nenhum dos dois pólos é prejudicado: o sujeito que vai ao parque um pouquinho e, depois, brinca com o menino que não pode ir, fica satisfeito, assim como o outro.

ANA (B -6a 5m)

Brincar com ela.

E o parque, Ana? Júlia gosta tanto de ir ao parque...

Aí metade ela brinca com a menina e metade ela brinca no parque.

É? Por que você acha que metade ela brinca com a menininha e metade ela brinca no parque?

Porque assim a menininha não fica triste e ela também não fica.

Por fim, na última categoria, “A disposição para a solidariedade”, encontramos 26,47% das respostas dos sujeitos do Ambiente B, enquanto que no ambiente A, apenas 2,87 %.

Novamente, constata-se que estar disposto a agir solidariamente significa tomar a perspectiva do outro, passar pela necessidade da reciprocidade e equilibrar os próprios desejos, de forma que a ação solidária fique bem para o outro, e para si mesmo.

A distinção dessa categoria em relação à anterior é percebida pelo fato de que esses sujeitos, a partir da contra-argumentação da pesquisadora de que as soluções: ir ao parque e ajudar, não seriam possíveis, responderam não haver problemas em deixar de ir ao parque.

MAT (A-7a 2m)

É? Então, MAT, só que Júlio gostava muito de brincar no parque, e se Júlio não fosse aquele dia ele só iria poder ir de novo na semana que vem. O que você acha?

Eu acho que ele brincava, porque ele tinha muito dia para brincar no parque e o outro não tinha.

MAI (B- 6a 7m)

Ficar brincando com a menininha.

É? Por quê?

Porque a outra semana ela pode ir no parque.

É? Mesmo que ela goste muito de ir no parque?

É acho que sim.

FEL (B-7a 2m)

O que você acha? Fica melhor ele ficar brincando com o menino ou ir ao parque?

Eu brincava com o menino.

Mas se Júlio não for ao parque nesta semana, só semana que vem.

Eu esperava.

VIN (B-6a 5m)

O que você acha que fica melhor Júlio fazer?

Brincar com o menino da perna quebrada.

É? Mas e o parque, VIN?

Ele vai na outra semana.

Então, mas se ele não fosse hoje, só depois de uma semana. Tudo bem? Ele gosta tanto de parque.

Ah, mas ele brinca com o menino, ele tá com a perna quebrada, ué.

AMA (6a 7m)

E o parque?

O parque, os outros dias brinca.

É? E ela fica sem brincar no parque?

É. Depois ela brinca.

Quando?

Depois.

É? Depois só na outra semana que ela poderá ir ao parque, tudo bem?

Tudo bem.

Os resultados apresentados, a seguir, correspondem ao número de respostas e porcentagens referentes às categorias, em cada ambiente, para o dilema 3.

Tabela 9. Levantamento das respostas para o Dilema 3, para cada categoria, em cada ambiente.

Categorias	No. respostas A	No. respostas B
1	13 (37,14)	01 (2,94)
2	09 (25,71)	04 (11,76)
3	02 (5,71)	06 (17,66)
4	06 (17,14)	04 (11,76)
5	00 (0,0)	01 (2,94)
6	04 (11,43)	09 (26,47)
7	01 (2,87)	09 (26,47)
Total	35 (100,00)	34 (100,0)

Nota: Os valores entre parênteses se referem à porcentagem.

A figura 3 permite uma melhor visualização das respostas.

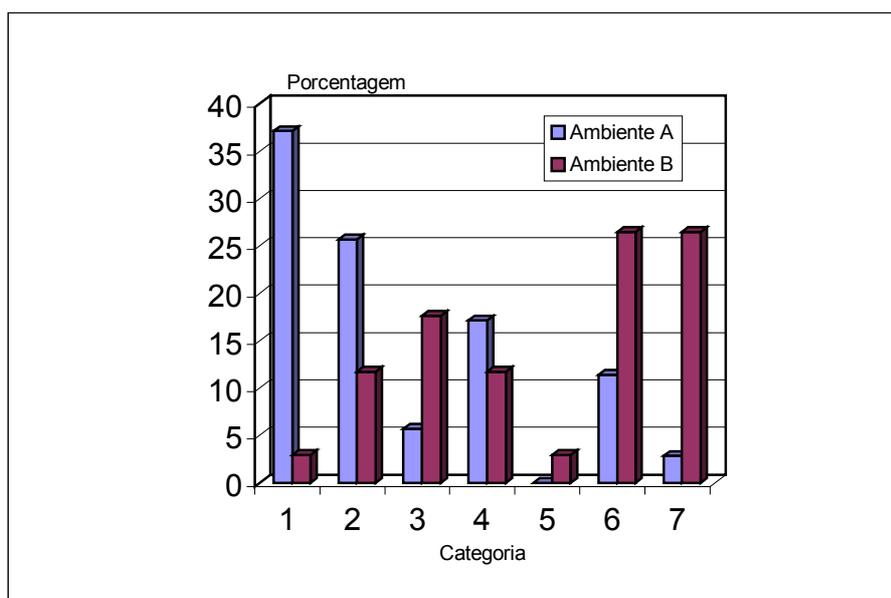


Figura 3. Porcentagens de respostas para o dilema 3, de acordo com os ambientes e segundo as categorias.

Na Figura 3, também se observa que, para sujeitos do ambiente A, existe uma tendência de diminuição da porcentagem de respostas da categoria 1 para a categoria 7. Quanto às respostas dos sujeitos do ambiente B, observa-se uma tendência de aumento da porcentagem, da categoria 1 para a categoria 7.

Com a aplicação do Teste Exato de Fisher para os dados da Tabela 2, obteve-se um resultado estatisticamente significativo ($p=0,000144$) isto é, para o dilema 3, como no dilema anterior, existe uma associação entre ambientes (A e B) e as categorias de respostas. Novamente, pode-se dizer que o tipo de resposta depende do ambiente e esse fato pode ser observado na Figura 2 em que as categorias apresentam-se posicionadas de maneira bem distinta, considerando-se os ambientes A e B.

Desse modo, temos aqui a evidência de que a disposição para a solidariedade é maior quando as experiências solidárias são compartilhadas em ambientes cooperativos, como o ambiente B de nossa pesquisa.

Para as categorias elencadas nos dois dilemas desse bloco, assim como no bloco 2, que apresentaremos a seguir, encontramos níveis que refletem uma evolução, desde a ausência da solidariedade até a disposição para esta²⁵.

Na tabela, que se segue, apresentamos as respostas de cada categoria, de cada ambiente, evidenciando os níveis encontrados.

Tabela 10 - Apresentação das respostas para cada dilema do bloco 1 em níveis, nos ambientes A e B.

Ambiente		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Totais
Ambiente A	Respostas – bloco 1 dilema 1	16	07	07	--	30
	Respostas – bloco 1 dilema 3	13	11	06	05	35
	Total respostas – bloco 1	29	18	13	05	
Ambiente B	Respostas – bloco 1 dilema 1	05	07	11	07	30
	Respostas – bloco 1 dilema 3	01	10	05	18	34
	Total respostas – bloco 1	06	17	16	25	

²⁵ Voltar à página 138, quando da apresentação dos níveis encontrados.

Podemos constatar que os níveis III e IV, que evidenciam as ações solidárias, são atingidos, em sua maioria, pelas respostas dos sujeitos do Ambiente B.

Ao apresentarmos os totais de respostas encontradas em cada nível, na somatória dos dois dilemas apresentados no Bloco I, podemos constatar, também, as diferenças no julgamento das crianças advindas dos dois ambientes antagônicos.

Tabela 11 - Apresentação do total das respostas dos sujeitos dos Ambientes A e B para os dilemas do Bloco 1

Níveis/Ambiente	No. respostas
N 1 – A	29
N 1 – B	06
N 2 – A	18
N 2 – B	17
N 3 – A	13
N 3 – B	16
N 4 – A	05
N 4 – B	25

N – nível das categorias A- refere-se ao Ambiente A B- refere-se ao Ambiente B

Vejam agora a categorização das respostas aos dilemas em que aparece a presença da autoridade, compreendidos pelo Bloco II.

Na categoria 1, “A desobediência traz conseqüências desagradáveis ao sujeito”, encontramos respostas caracterizadas pela justiça imanente. Para esses sujeitos, a própria natureza se responsabiliza pelos castigos que serão dados pela desobediência.

Um pensamento heterônomo presente também em adultos que expressam “Cuidado, não xingue ninguém que um raio cai sobre sua cabeça”, ou ainda, aqueles juízos, carregados por uma interiorização de valores religiosos de obediência, que assim se traduzem “Deus está vendo tudo, Ele tem um olho enorme e Ele castiga”. 15,91 % das respostas dos sujeitos do Ambiente A e 6,38 % das respostas do Ambiente B encontram-se nessa categoria.

GABR (A- 7a)

Fica melhor ela subir ou não subir?

Não subir, porque senão ela cai de novo e machuca.

Mas ela sobe em árvores como ninguém. O que você acha? Fica melhor ela subir ou não subir?

Não subir.

Por quê?

É igual eu falei, ela cai e machuca. Ela pode até cair e quebrar alguma parte do corpo.

MARI (A- 6a 11m)

Por que, MARI? Por que você acha que fica melhor ela não subir na árvore?

Senão ela caia de novo.

EST (A- 6a 9m)

E agora o que fica melhor Ana fazer?

Fica melhor ela não subir senão ela vai cair.

Por que você acha que é melhor ela não subir?

Por causa que ela vai cair e se ela cair outra vez o pai dela vai ficar muito triste.

DAN (A-6a)

Não subir na árvore.

Por que você acha que fica melhor ela não subir na árvore?

Porque ela pode cair, machucar e quebrar alguma coisa.

É? Mas ela é boa nisso, ela sabe subir na árvore.

Mas mesmo assim, eu não ia fazer isso.

Mas, por que você não ia fazer isso?

Porque não, ia ter medo de cair.

LEO (A- 6a 1m)

Não subir na árvore.

Por que você acha que fica melhor Carlos não subir na árvore?

Porque se não ele machuca e vai para o hospital.

JAIL (B- 7a 2m)

É? Por que você acha que, pegando uma escada, dá para resolver melhor?

Porque assim ele não cai.

Para o dilema 2, “A decisão é tomada, tendo em vista a determinação do adulto”, constituí a segunda categoria. Encontramos 9,09 % das respostas dos sujeitos do Ambiente A nessa categoria e nenhuma resposta do Ambiente B.

O fato é que estes últimos vivenciam experiências em que a autoridade não é traduzida como soberana absoluta das decisões tomadas em seu meio.

LUI (A- 6a 10m)

Mas, o que você acha, o que fica melhor, subir na árvore ou ele não subir na árvore?

Não subir, porque ele tem que obedecer o pai.

ANA (A-6a 11m)

Então, fica melhor Ana subir ou não subir na árvore?

Não subir.

Por que você acha que é melhor Ana não subir na árvore?

Porque o pai dela não deixa.

Os sujeitos, cujas respostas encontram-se nesse nível, até vêem a necessidade da solidariedade, mas “o que podem fazer?”, assim expressam, resguardando-se de que nada poderá ser feito quando a ordem da autoridade determina tal atitude.

TAI(A-6 a 5m)

Então o que ela pode fazer?

Eu que pergunto para você o que ela pode fazer?

Ela não pode fazer nada.

Na categoria 3, “A solidariedade é inibida pelo compromisso com a autoridade”, encontram-se 31,82 % das respostas dos sujeitos do ambiente A e 14,90 % das respostas dos sujeitos do ambiente B. O compromisso é firmado tendo em vista a ordem do adulto.

A distinção entre a categoria em questão e a anterior encontra-se nesse compromisso assumido pelos sujeitos com a autoridade. É manifestada a intenção dos sujeitos por cumpri-lo e, portanto, a ação solidária torna-se distante de ser praticada.

CAM (A- 7a)

Não subir.

Não subir? Por quê?

Porque ela prometeu para o pai dela que não ia subir.

THA (A- 6a 10m)

E agora, o que você acha que fica melhor Ana fazer?

Acho que ela não deve subir, porque prometer é uma coisa que a gente nunca esquece.

NET (A- 7a 1m)

Por que você acha que fica melhor ele não subir na árvore, Beto?

Porque ele prometeu para o pai dele que ele não vai subir na árvore.

E o Pedro, o dono do gatinho? Como vai ficar?

Ele fica sem gatinho.

LEO (A- 6a 1m)

Por que Carlos não vai subir na árvore?

Porque ele prometeu para o pai dele que ele não vai subir mais.

ALE (B- 6a 11m)

Mas como ele prometeu não pode né.

É? E o gatinho, como é que ele faz então?

Tem que pegar, se ele conseguir descer ele descia.

PED (B- 7a 1m)

Carlos, sabe... o que você acha PED que fica melhor Carlos fazer?

É, não pegar né, porque ele não prometeu?

Um dado significativo é encontrado na resposta de GAB: a impossibilidade de quebrar o contrato, mesmo na exigência da solidariedade.

GABR (A-7 a)

Porque ela prometeu para o pai dela. Não pode mentir para os pais.

Mesmo quando a amiguinha tem um problema?

É.

E o que vai acontecer?

Ela vai continuar triste

E não haverá solução para o problema. A ordem superior determina a ação do sujeito.

LÍV (A- 6a 4m)

Ela não subir na árvore, porque ela prometeu para o pai dela que não ia subir em árvore, nunca mais.

LÍV, mas e a Patrícia e o gatinho?

Vai ter que ficar lá.

É? Por quê?

Porque ela prometeu não é? Ela prometeu para o pai dela que não subir em árvore, não é? Então ela não vai ter jeito de pegar o gatinho.

MATE (A- 6 a 6m)

Por que você acha que é melhor ela não subir?

Porque ela fez a promessa para o pai dela.

É? MATE, e a menina que estava triste porque o gatinho dela estava lá em cima? Como fica?

Fica para lá.

E o gatinho?

Fica lá em cima.

E a menina, dona do gatinho, que estava triste? O que você acha?

Ela não deve subir.

Por que você acha que ela não deve subir?

Porque ela fez a promessa para o pai dela.

O contrato, para um pensamento característico do realismo moral, é apenas firmado com a autoridade. Aos iguais, seu cumprimento não se constitui exigência.

LEI (A- 6a 6m)

Ela não subir.

Ela não subir? Por que você acha que ela não deve subir?

Porque ela fez uma promessa e promessa é dívida.

Ah é? Ela prometeu para quem?

Para o pai.

É? Ela prometeu para o papai que ela não ia subir? E se ela tivesse prometido para outra criança? Você acha que ela poderia subir?

Podia.

E a menina, a dona do gatinho? O que você acha?

Então ela tem que ficar lá esperando, até o gatinho sair. Porque Ana prometeu para pai dela, então não pode subir, daí então ela tem que esperar o gatinho descer.

Para encontrar soluções que permitam a solidariedade, as respostas da categoria 4 manifestam o “calculado de risco”, ou seja, elas registram que a ação solidária irá acontecer, mas sem que o adulto, autor da proibição, que não permite que o personagem suba na árvore, tenha conhecimento.

Uma porcentagem de respostas bastante parecida fora encontrada nos dois ambientes, 13,64 % do ambiente A e 19,15 % do ambiente B.

GAB (A- 6a 1m)

Ah, mas só se ninguém contar, aí pode pô, aí ele pode ir lá e pegar o gato e dá na mão do menino e descer depois.

Mas eu não estou entendendo, contar para quem? Se ninguém contar o quê?

Se ninguém contar para o pai dele.

Mas por que ninguém pode contar para o pai dele?

Se contar ele apanha.

Ah, é? Por que ele apanha?

Por causa que se ele subiu na árvore, e caiu, aí ele quebra aqui.

MAT (A- 7a 2m)

Escuta, e a promessa que Carlos fez para o pai dele?

É só ele não contar.

EVE (A- 6a 8m)

Ela sobe escondido.

Sobe escondido? É? Mas ela prometeu para o pai dela que não iria subir.
É só ir lá falar para o pai dela que ela tinha que pegar o gatinho da amiguinha dela.
Mas se o pai dela não deixar ?
Ela vai escondido.
Vai escondida? Por que você acha
Ela fala que vai brincar na esquina e sobe na árvore.
(...)
Mas, e Ana pode subir?
Pode sem o pai dela saber.

BRU (B- 6a 9m)

Só que ele subia escondido.
(...) O que você acha?
Só se o pai tiver dormindo.

ALE (B- 6a 11m)

ALE, mas e se o pai dele não deixasse?
Daí, ele tinha que ir escondido, né.

Algumas respostas dessa categoria explicitam a exigência da ação solidária; porém, diferentemente da última categoria, que, também constata essa exigência, essas crianças confirmam que é preciso agir, mas a única forma que encontram é mentindo ou escondendo da autoridade.

Parece-nos, portanto, que o contrato não foi quebrado, porque não há presente, nessas explicações, que a autoridade possa vir a saber.

VIN (B-6a 5m)

VIN, mas ele prometeu para o pai que ele não iria subir.
Ué, espera o pai dele sair.
Ah, é?
E ir em um lugar bem longe, daí demora.
Isso não é mentir?
Não é não.
Não? Não é esconder do pai?
Não, é, mas só que o gato tá lá na árvore. Vai deixar ele lá?

RAF (B- 6a 7m)

Ele salva? Mas e o pai dele?
O pai dele, ele fica complicado. O pai dele pensa que ele não sobe mais na árvore, ele estava mentindo para o pai dele.
Ah, e você acha que pode mentir para o pai dele?
Pode.
Pode? Por que pode?
Porque é... senão se não salvar o gatinho, o gatinho fica com sede e ele morre.

Mais evoluídas que as respostas anteriores, as respostas dessa categoria, 5, “Alternativas para conciliar a obediência à autoridade com a ação solidária”, também se encontram em porcentagens semelhantes entre os dois ambientes: 29,54 % do ambiente A e 34,04 % do ambiente B.

Tais respostas tentam buscar alternativas para que o gato seja salvo por outros meios que não sejam aqueles proibidos pelo pai, autoridade em questão. O fato de as respostas conduzirem a salvar o gatinho não destitui a autoridade do pai. Os sujeitos buscam alternativas para não desobedecerem à autoridade, ou não deixarem de cumprir o compromisso assumido.

GABR (A- 7a)

E como é que vai fazer com o gatinho da Patrícia que não sabe descer? O que você acha?

Eu acho que se é a árvore 'mais grande' do bairro, então tem que arrumar um pau grande perto do gatinho, e pegar e colocar lá na frente do gatinho e aí ele subir lá no pauzinho e aí desce.

TAI (A- 6a 5m)

O que você acha que fica melhor ela fazer?

Só se ela pegar uma corda e jogar no pau para o gatinho descer.

Por que você acha que ela pode fazer isso?

Porque é a única coisa que tem para fazer, porque ela não pode subir na árvore.

Por que ela não pode subir na árvore?

Porque ela prometeu.

Mas, e o gatinho da menina? E a Patrícia?

Patrícia vai ficar sem tirar o gatinho. Fazer uma escadinha para ele descer.

GAB (A-6a 1m)

É, mas só se alguém for grande. Se tiver na árvore mais ou menos mais maior que isso daqui, (demonstra uma medida com as mãos) aí alguém for maior e pegar, for lá e pegar e pôr no chão.

GUIL (A- 6a 7m)

Subindo na escada.

Subindo na escada? Por que você acha que fica melhor ele subir numa escada?

É porque aí não machuca.

Mas, e daí, o que tem? Se não machuca?

Aí ele não cai da árvore, pelo menos ele não cai da escada, da árvore ele pode cair.

Ah, tá. Mas o pai dele falou que não é para ele subir, o que você acha?

A árvore não é escada.

MAR (A- 6a 9m)

Mas eu tô falando assim de chamar um adulto para subir na escada e conseguir alcançar lá na árvore em cima.

Então, mas mesmo um adulto não consegue, só subindo na árvore.

Agora só se for malabarista, porque aí um sobe no ombro do outro, aí ele pega.

BRU (B -6a 9m)

Subir? Mas como que ele vai fazer com o pai, porque ele lhe prometeu que não iria subir?

Só se o pai subir.

O pai subir? Você acha que é melhor o pai subir? Por quê?

Porque o pai é mais grande do que ele.

FEL (B-7a 2m)

E aí, FEL, o que fica melhor Carlos fazer?

Um dia em salvei um gatinho.

Você salvou um gatinho? É? E o que você acha que fica melhor Carlos fazer?

Pegar uma escada.

Por quê?

Porque o pai dele disse para não subir mais na árvore então é melhor ele subir na escada.

LUA (B- 6a 10m)

Então, manda ela pegar uma corda e subir só um pouquinho e ela tira.

Mas e o pai dela, LUA?

Só sobe um pedacinho? Aí ela pega a corda e pega o gato. (...)

É? E aí, como que faz com o gatinho?

Vai ter que mandar o bombeiro vim pegar ele.

VIN (B- 6a 5m)

Tem. O bombeiro, o bombeiro.

Ah, o bombeiro. Chamar o bombeiro?

É. Mas não para apagar o fogo. Daí ergue a escada, daí sobe lá e pega o gato.

CAM (B- 7a 2m)

CAM, e se o pai dela não deixar?

O pai dela cata.

E se ele não souber subir na árvore?

Cata uma escada

Aí, mas não tem escada que pegue aquele gato, de tão alta que é aquela árvore, CAM.

Mas compra três escada, daí gruda, daí dá.

ANA (B-6a 5m)

Eu acho que ela deve só subir no toco.

Então, mas por que você acha que ela deve subir só um pouco?

Aí o gatinho vê que ela vai subir ele sai.

(...)

Só se ela ensinar a dona do gatinho subir, aí a dona do gatinho sobe.

Uma das soluções apresentadas em algumas das respostas é expor o problema à autoridade; mas, não há confirmação de que a ação seja realizada, nem tampouco a confiança de que se realizará com a autorização do pai.

Nessa categoria, falar com o pai significa apenas uma alternativa para não desobedecer a sua ordem e agir solidariamente.

CAM (A - 7a)

O que você acha que fica melhor Ana fazer?

Ela falar para o pai dela.

Falar o quê?

Que ela vai subir na árvore para pegar o gatinho.

O que ela prometeu para o pai dela?

Que ela não ia subir.

E aí, o que você acha? O que fica melhor ela fazer? Por que você acha que é melhor ela falar para o pai dela?

Porque aí se ele deixar ela sobe.

Se ele deixar, ela sobe? E se ele não deixar? O que você acha?

Não sei.

EST (A- 6a 9m)

Mas e o gatinho EST?

Só pegá um bambu, e pegar ele e desce ele.

Mas sabe o que é? Só daria para pegar o gatinho se subisse na árvore.

Ela tinha que pedir para alguma menina que tivesse lá.

Então, mas Ana era a única menina que sabia subir na árvore.

Mas ela tem que falar para o pai dela se o pai dela deixa ela subir lá para pegar o gatinho da menininha.

EST, e se o pai dela não deixar?

Daí o gatinho vai morar lá.

THA (A- 6a 10m)

É? Mas e o gatinho?

O gatinho, é só ele esperar, que aí alguém que sabe subir na árvore vai lá buscar ele.

É? Mas e se não houver outra pessoa. Não há outra pessoa na rua de Ana que saiba subir na árvore, só Ana sabe subir.

Então ela tem que falar para o pai dela que o gatinho tá em cima da árvore aí ela tem que tirar.

E se o pai dela não deixar?

Ai, aí ficou difícil.

Nas categorias posteriores 6 e 7, não encontramos respostas dos sujeitos do Ambiente A.

Consideramos que os 17,02% das respostas dos sujeitos do Ambiente B, na categoria 6, são provenientes das relações de confiança que mantém com adultos, o que convenhamos, não só com os que convivem na escola; porém, não temos dados que justifiquem tal pensamento.

Podemos caracterizar essas respostas pela ação solidária porque excluem todo elemento de submissão que a autoridade pode oferecer. Para Piaget, a relação entre pares contribui para a descentração. Ele se refere aos processos de interação com a autoridade como mais imitativos do ponto de vista psicológico e, portanto, menos suscetíveis de cooperação.

Dessa forma, ambientes em que a autoridade do professor não é reduzida ao mínimo possível nas tomadas de decisões e resolução dos conflitos subjacentes às relações interpessoais, têm, como conseqüências, influências significativas nos juízos de seus integrantes. Minimizar a influência da autoridade nesses processos de decisões das crianças significa favorecer à evolução de juízos mais autônomos. Parafraseando Piaget, a autonomia corresponde a uma conquista interior do sujeito que não se exerce senão pela cooperação.

BRU (B-6a 9m)

Sobe? E o pai dele?

Fala assim "Pai, deixa eu subir na árvore para pegar o gatinho?"

E se o pai dele não deixar?

Deixa sim.

Deixa? Por que você acha que deixa?

Porque o pai dele é bem bonzinho.

ALU (B- 6a 10m)

E agora ALU, o que fica melhor Ana fazer?

Falar assim para pai "mas eu tenho que salvar o gatinho da minha amiga". Ai ela sobe, mas se ela não quiser o gato ele, se ele pular, ele não cai.

Ah, é?

O pai deixa.

CAM (B- 7a 2m)

Ela vai lá falar para o pai dela e, ela vai lá falar para o pai dela depois falar que vai salvar o bichinho.

Ela vai falar para o pai dela que vai salvar um bichinho?

É, na árvore.

É? E aí, o que você acha que o pai dela vai falar?

Ele vai deixar e daí ela vai lá subir e vai catar o gatinho.

PAU (B- 6a 4m)

Foi “Pai, eu vou pegar o gatinho lá na árvore ou você pode pegar para mim, para o menino?” ele fala “Sim”.

E se o pai dele falasse que não?

Ja falar “Deixa, por favor pai, tem um gatinho preso lá. É sério mesmo.” Ele falava “claro, é só pegar o gatinho. E nunca mais sobe na árvore”.

LAR (B- 6a 4m)

Pede para os pais dela se pode subir na árvore, que ela não vai levar um tombo e para salvar o gatinho da menina e salva.

É? Mas você acha que o pai dela vai deixar, se ela pedir? O que você acha?

Acho que sim.

Outros 8,51% das respostas dos sujeitos do ambiente B incluem-se na categoria 7. Esses sujeitos exigem a coerência da regra, a quebra do contrato para atender a uma necessidade maior.

O princípio, nesse caso, a solidariedade para com o personagem aflito que prezava pela vida de seu animal, é maior do que a lei, na concepção dessas crianças.

Na teoria de Kohlberg, o último estágio de desenvolvimento moral refere-se aos princípios da vida que superam qualquer lei que não os garantam. “Antes o homem”, diria ele. Para essas crianças, em seus juízos evoluídos, o sujeito psicológico, o personagem que precisava de ajuda, é visto e considerado. Na teoria piagetiana, essa característica é própria da autonomia. Além disso, quando os sujeitos respondem pela quebra do contrato, indicam compreender que as regras não são imutáveis, mas podem ser mudadas na exigência da coerência. Um juízo evoluído demonstrado apenas por sujeitos do ambiente cujas relações baseiam-se na cooperação.

MAI (B- 6a 7m)

É melhor ela subir e pegar o gatinho e falar “O pai o gatinho subiu lá e eu tive que pegar”.

E o que você acha que o pai dela vai fazer?

Brigar com ela.

É? Mas mesmo assim ela sobe?

Sobe.

ALU (B-6a 10m)

Ela fala para o pai o que aconteceu, e se pai deixar ela pega, se o pai não deixar aí ela fala, ela sobe e pronto. E depois ela leva bronca do pai.

E aí, se ela levar bronca do pai?

Eu prefiro salvar o gatinho da minha amiga do que, eu prefiro salvar, mesmo que eu leve um monte de palmadas. Teve uma vez que, também já tô acostumada, tinha uma amorinha bem gostosa lá em cima e a minha amiga que queria, que queria, que queria, aí eu tinha falado para meu pai que não ia mais subir na árvore de amora, aí eu peguei e pronto e preferi levar a bronca do meu pai.

É? Mas o que você falou para o seu pai?

Ah, eu falei assim “Posso subir? Por favor, tenho que pegar uma amorinha” aí meu pai falou “não” aí, mas eu fui e aí eu levei bronca do meu pai.

PED (B- 7a 1m)

Fala que foi salvar o gatinho que estava lá em cima.

Mas o que você acha que vai acontecer?

Vai brigar.

É? Mas Carlos sabe que, se ele subir, o pai dele vai brigar com ele, mesmo assim ele sobe? Não entendi.

Mesmo assim ele sobe.

Por quê?

Porque, porque o gato do menino, então ele vai morrer o gatinho se não descer da árvore.

A exigência da quebra do contrato é tomada pelos sujeitos que não admitem que a autoridade não saiba dessa coerência de atender à necessidade de que a ação solidária acontecesse. RAF assim se expressa:

RAF (B- 6a 7m)

Tem problema na cabeça do pai dele, ele pensa que ele não vai lá na árvore, só que ele teimou com o pai dele e ele subiu na árvore.

Então, você acha que o menino tem que teimar com o pai dele e subir na árvore para pegar o gatinho?

É.

Os resultados, apresentados na tabela a seguir, correspondem ao número e porcentagens de respostas referentes às categorias, em cada ambiente, para o dilema 2.

Tabela 12. Levantamento das respostas para o Dilema 2, para cada categoria, em cada ambiente.

Categorias	No. respostas A	No. respostas B
1	07 (15,91)	03 (6,38)
2	04 (9,09)	00 (0,00)
3	14 (31,82)	07 (14,90)
4	06 (13,64)	09 (19,15)
5	13 (29,54)	16 (34,04)
6	00 (0,00)	08 (17,02)
7	00 (0,00)	04 (8,51)
Total	44 (100,00)	47

Nota: Os valores entre parênteses se referem à porcentagem.

Para melhor visualização, as respostas estão apresentadas na Figura 4.

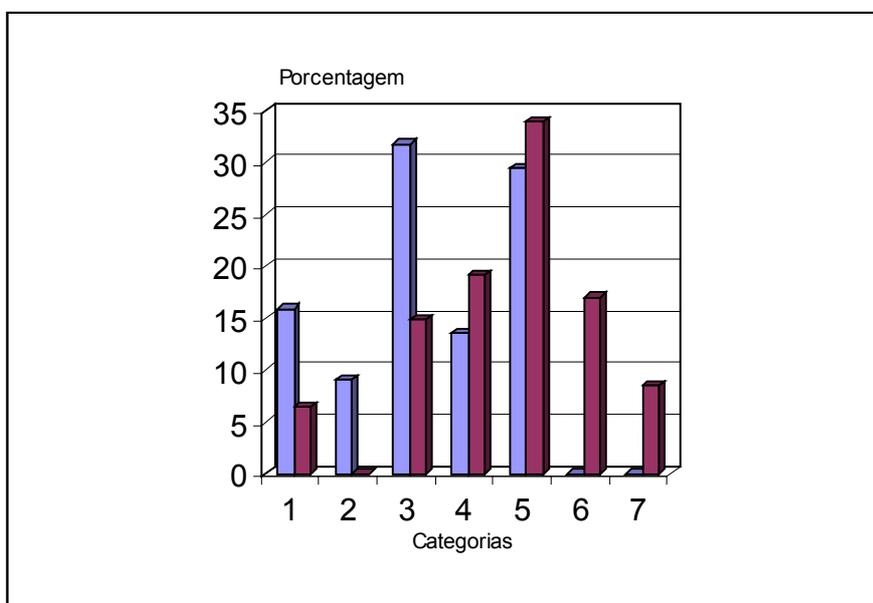


Figura 4. Porcentagens de respostas para o dilema 2, de acordo com os ambientes e segundo as categorias.

Na Figura 4, também se observa que, para sujeitos do ambiente A, existe uma tendência de diminuição da porcentagem de respostas da categoria 1 para a categoria 7. Observa-se que a maior porcentagem (31,82%) refere-se à categoria 3. Quanto às respostas dos sujeitos do ambiente B, observa-se uma tendência de aumento da porcentagem, da categoria 1 para a categoria 7 e a maior porcentagem refere-se à categoria 5.

Aplicando-se o Teste Exato de Fisher para os dados da Tabela 7, encontrou-se um resultado estatisticamente significativo ($p=0.000948$). Como se pode notar pelo gráfico apresentado, as categorias de respostas relativas ao ambiente A estão mais à esquerda e as categorias de respostas relativas ao ambiente B estão mais à direita, ligadas às disposições para a solidariedade.

Esses dados confirmam a hipótese de que os sujeitos advindos de relações de cooperação tendem a encontrar maneiras de garantir que a solidariedade aconteça. De fato, suas relações de confiança com a autoridade trazem profundas mudanças a seus juízos: a

ação solidária acontece, porque da autoridade não emana a condição de obediência cega e absoluta.

Para o dilema 4, encontramos categorias bastante parecidas.

A categoria 1 agrupa respostas que indicam que “A ação solidária não acontece, porque fere interesses próprios”. Não encontramos tais respostas entre os sujeitos do Ambiente B, enquanto 17,24 % das respostas dos sujeitos do ambiente A foram englobadas nessa categoria.

A esse fato relacionamos a necessidade desses sujeitos de satisfazerem seus desejos de estar, em momentos da aula, brincando de forma independente e sem a intervenção da professora.

MARI (A- 6a 11m)

Por que você acha? Júlia estava conversando com a menininha e a professora chegou e disse para Júlia: “Júlia, todos devem ir para o parque”. O que você acha então? O que fica melhor Júlia fazer?

Ir brincar.

Onde?

Nos brinquedo lá do parque.

É? Por quê?

Porque a menininha não podia ir no parque.

Ela pediu para Júlia ficar com ela, você acha então que fica melhor Júlia ficar com ela ou ir para o parque?

Ir para o parque.

GUIL (A- 6a 7m)

O que você acha que fica melhor Júlio fazer?

Ele vai para o parque.

Ele vai para o parque? Por quê?

Ele fala para outro menininho ir brincar com ele.

Mas, se não tiver outro menininho para brincar com ele, o que faz?

Ele fala que outro dia ele brinca com ele.

Por quê?

Porque ele também quer brincar no parque, todo mundo tá brincando.

E o menininho não vai ficar triste?

Vai ficar um pouquinho.

LEO (A- 6a 1m)

Deixar o molequinho lá e ir brincar.

Brincar onde?

No parquinho.

Por quê?

Porque é, aí senão acaba o brinquedo e ele não brincou.

É? Mas, o menino vai ficar sozinho? É? E por que Júlio vai para o parque?

Porque aí acaba o recreio e não pode brincar.

VIT (A- 6a 8m)

Ir para o parque.

Ir para o parque? Porque ele tem que ir para o parque?

Porque senão ele tinha que esperar mais uma semana para poder ir para o parque.

O que você faria?

Eu ia brincar no parque.

Por quê?

Por causa que o parque é mais legal.

Na segunda delas, quando “A decisão é tomada, tendo em vista a ordem do adulto”, 58,62% das respostas dos sujeitos do ambiente A caracterizam-se por esses juízos, quando somente 18,92% das respostas do outro ambiente evidenciam tal julgamento. Novamente, acreditamos que as experiências relativas à forma com que se apresenta a autoridade nos dois ambientes, determina que, no primeiro, essas relações sejam coercitivas, e no segundo, são amenizadas pela preocupação por minimizar a pressão que exerce nas decisões dos sujeitos.

Poderíamos até prescrever: que mal há em obedecer às ordens da autoridade, quando ela prima pelo nosso próprio bem? O problema está nas conseqüências desse fato: o conformismo que se obtém com a obediência cega.

Podemos nos lembrar das pesquisas de Milgran, citado por Menin (1993), que tornaram evidente que o conformismo pode levar à barbárie. Esse autor e sua equipe criaram um problema fictício, em que um doutor convidava universitários a aplicar choques num sujeito que deveria decorar algumas palavras de um teste. Na verdade, apenas os universitários eram verdadeiros. O doutor indicava aos voluntários a intensidade dos choques dados nos sujeitos testados, à medida que os erros se acentuassem, chegando à aplicação de choques letais. A tamanha crueldade, os sujeitos (universitários) verdadeiros justificavam como “obediência a uma ordem”.

LUI (A- 6a 10m)

E agora, o que fica melhor Júlio fazer?

Tem que obedecer a professora.

É melhor ele ir para o parque?

Tem que obedecer a professora.

(...) E o menininho? O que você acha, como é que vai ficar o menininho?

Vai ficar chateado.

ANA (A- 6a 11m)

Ir para o parque.

Por quê?

Porque a professora dela não deixou.

É? E a menininha?

Fica sozinha.

THA (A-6a 10m)

Ah, obedecer a professora. Que se a gente não obedecer, a professora pode deixar a gente de castigo, às vezes.

É? E a menininha, THA?

Aí ela fica lá sentada, as vezes aparece outro coleguinha para brincar com ela.

E se não aparecer ?

Aí ela tem que ficar lá sentada.

TAI (A- 6a 5m)

Ir para o parque.

Por que Júlia ia para o parque?

Porque era o dia dela ir brincar.

Mas você não tinha dito que Júlia podia ficar com a menina?

Mas agora não tem jeito porque a professora dela não deixou.

GAB (A- 6a 1m)

Ir, senão ele apanha.

Apanha de quem?

Da professora.

Apanha da professora? A professora bate?

Não, xinga.

A professora xinga?

É, e dá bronca também.

MAR (A- 6a 9m)

Ir para o parque, porque a professora dele mandou, e eu acho que ele vai ficar de castigo se ele não ir.

Não entendi o que você falou, fale de novo.

Acho melhor ele ir para o parque, porque senão acho que ele vai ficar de castigo se ele não for para o parque.

É? Mas, e o menino, MAR?

Acho que ...eu não sei o que ele vai fazer, o menino. Eu sei o que Júlio vai fazer.

JES (B- 6a 9m)

Ir para o parque. Se a professora dela mandou ela tem que ir para o parque.

LET (B- 7a 1m)

Ir para o parque.

E a menininha, LET?

Ir ficar olhando ela.

Ir ficar sozinha? Sem brincar com ninguém?

A professora mandou ela ir para o parque.

Ao contrário da categoria anterior, não temos respostas dos sujeitos do Ambiente A para essa categoria. 5,41% das respostas dos sujeitos do Ambiente B expressam que “a ação solidária é realizada, burlando a autoridade”.

A busca pela solidariedade, embora por meios um tanto contestáveis quanto ao caráter virtuoso dessa ação, é concretizada.

PAU (B-6a 4m)

E se a professora não deixasse?

Ele falava assim “eu vou sair dessa escola ” ela falava assim “Tá bom, tá bom.”

Você acha que a professora tinha que deixar?

Tinha.

É? Mas você acha que Júlio iria fazer isso mesmo que ele falou? Sair da escola?

Nãooo.

RAF (B-6a 7m)

Mas e a professora, RAF?

A professora falava para entrar e eles não ia entrar.

E como ele pode resolver isso com a professora, então?

Aí ele falava: tô indo 'pro', vai indo na frente que eu vou indo atrás, vou guardar as mesinhas para você.

Você acha, então, que era para enganar a professora?

Não.

Não? Então como é que vai fazer? A professora falou que era para o Júlio ir para o parque.

Então ele ia pegar as cadeirinhas que estava lá e os tapetes colocava lá dentro e voltava para pegar mais.

Na categoria 4, encontramos 20,69 % das respostas dos sujeitos do ambiente A e 35,13 % do ambiente B. Os sujeitos procuram “alternativas para conciliar a obediência com a ação solidária”. Uma porcentagem pequena confirma um maior número de respostas do ambiente B nessa categoria.

TAI (A- 6a 5m)

Então ela tem que levar a menina junto com ela para o parque.

JAIL (B- 7a 2m)

E agora, o que fica melhor Júlio fazer?

O menino, ele brinca um pouco com o menino depois ele brinca um pouco no parque.

THI (B-6a 7m)

É? Você acha que a professora deixava? É? E se ela não deixasse, THI?

Se ela não deixar, ele fica um pouquinho lá, brincando aí ele vai, aí depois ele vai.

ALE (B 6a 11m)

Levar o menino para o parque e ficar brincando com ele lá né.

Novamente, como no dilema anterior, algumas crianças indicam como alternativa a conversa com a professora; porém, não manifestam a confiança e mesmo a quebra do contrato, caso a professora não o permita.

GABR (A- 7a)

Explicar para professora dela.

É? Explicar o quê?

Explicar que a menininha tá com a perna engessada então a menininha não tem ninguém para brincar, então explicar para a professora dela que ela prefere brincar com a menininha e no outro mês brincar ...

ALU (B- 6a 10m)

Falar “Professora, eu posso levar a menininha comigo lá no parque?” aí, se a professora falar assim “Ela pode”, aí se a professora falar não, aí ela vai e aí no dia que não tiver parque ela fica brincando com a menininha.

PAU (B- 6a 4m)

E agora, o que fica melhor Júlio fazer?

Fala para professora “Professora, deixa eu ficar aqui com ele que ele tá triste, senão ele vai chorar e não vai ficar com ninguém e não vai sair nunca dessa escola. Tem que ajudar ele.”

A categoria 5 abrange respostas com julgamentos de solidariedade mais evoluídos porque distingue a confiança dos sujeitos em acreditar que a autoridade será conivente com a decisão pela ação solidária. Nessa categoria, não houve nenhuma resposta proveniente do ambiente A .

As relações com a professora, nesse ambiente, são autoritárias, em que subjazem idéias de que a autoridade tem controle e poder sobre todas as ações, contrariamente aos 24,32 % das respostas, referentes aos sujeitos do ambiente B, cujos sujeitos experimentam relações de confiança e expressam, com tranquilidade, que serão atendidos em suas justificativas.

JAIL (B- 7a 2m)

Mas você acha que é bom ele ficar brincando um pouco com o menino? É? Mas, e a professora? A professora falou que é para ele ir para o parque.

Fala que estava cuidando do menininho.

É? Você acha que daí a professora vai deixá-lo ficar brincando? O que você acha?

É. Ela deixa.

MAT (B- 6a 9m)

Ele fala para professora que o menininho estava com a perna quebrada.

É? E você acha que a professora vai deixá-lo ficar com o menininho? Não entendi.

Acho.
Achá?

JOÃ (6a 4m)

Devia ficar com ele.

Ficar com ele? É? E como é que resolve com a professora? Porque ela mandou ir para o parque.

Fala assim: professora, deixa eu brincar com o molequinho? Ele não tem ninguém para brincar.

E você acha que a professora vai deixar? .

Vai.

Notamos que, além da confiança na autoridade, esses sujeitos também demonstram considerar o ponto de vista do outro e o seu sofrimento.

ALE (B - 6a 11m)

Fala para professora né, daí ela fala, daí ela podia falar assim, tá bom, tá bom, só se não vai fazer nenhuma bagunça aí, daí você pode ficar aí.

Ah, é? Você acha que a professora iria deixá-lo ficar? E se ela não deixasse, o que ele poderia fazer?

Tá entre a vida e a morte, se eu deixar o menininho ele morre, se eu não deixar pronto.

Ele morre? Morre do quê?

Alguma doença né.

Ah é? Se não brincar com ele, ele pega uma doença?

Pode pegar né.

Que doença? Como assim, como Júlio vai se sentir se Júlio for embora para o parque?

Vai sentir sozinho, né ?

Na categoria 6, encontramos 16,22% das respostas dos sujeitos do ambiente B e apenas 3,46% do ambiente A, uma única resposta. A quebra do contrato é uma exigência. Pela necessidade de um bem maior, vale arcar com as consequências nem sempre boas aos sujeitos que se dispõem a agir solidariamente, e arriscar-se às “brincas” da professora.

GABR (A- 7a)

Mas o que você acha? A professora disse que é para ficar no parque; fica melhor Júlia ir para o parque, ou ficar com a menina, ou o que Júlia pode fazer?

Ajudar mesmo.

Mesmo que a professora não deixe?

É.

Ah, aí, não tem que obedecer à professora?

Tem, mas como a menininha está com a perna engessada, tem que ajudar ela e na outra semana ela brinca, mesmo que a professora não deixar.

VIN (B - 6a 5m)

Brincar com o menino da perna quebrada.

É? Mas, e o parque, VIN?

Ele vai na outra semana. Ah, mas ele brinca com o menino, ele tá com a perna quebrada, ué.

(...)

Mas e a professora?

Conversa com a professora, eu já falei, mil, milhão de vezes.

Mas conversa o que?

Conversa assim "Professora eu posso ficar com ele? É que ele tá com a perna quebrada."

E se ela não deixar?

Tem que deixar.

LUA (B- 6 a 10 m)

E se a professora não deixar?

Ai ela leva ela.

Leva para onde?

Ou fica brincando lá.

Mesmo que a professora não deixe

É. Júlia fica brincando com ela.

LAR (B- 6 a 4 m)

E se ela pedisse para a professora?

O que você acha que iria acontecer?

Ela ia deixar.

É? E se ela não deixar?

Ai ela pede para a professora .

E daí, o que acontece? O que você acha?

Ela ia dar uma bronca.

A professora iria dar uma bronca? E, aí, você acha que fica melhor Júlia ir para o parque ou ficar com a menininha?

Ficar com a menininha .

Os resultados, apresentados na tabela a seguir, correspondem ao número e porcentagens de respostas referentes às categorias, em cada ambiente, para o dilema 2.

Tabela 13. Levantamento das respostas para o dilema 4, para cada categoria, em cada ambiente.

Categorias	No. respostas A	No. respostas B
1	17 (17,24)	00 (0,00)
2	05 (58,62)	07 (18,92)
3	00 (0,00)	02 (5,41)
4	06 (20,69)	13 (35,13)
5	00 (0,00)	09 (24,32)
6	01 (3,46)	06 16,22)
Total	29 (100,00)	37 (100,00)

Nota: Os valores entre parênteses se referem à porcentagem.

A figura 5 apresenta as respostas para o dilema em questão.

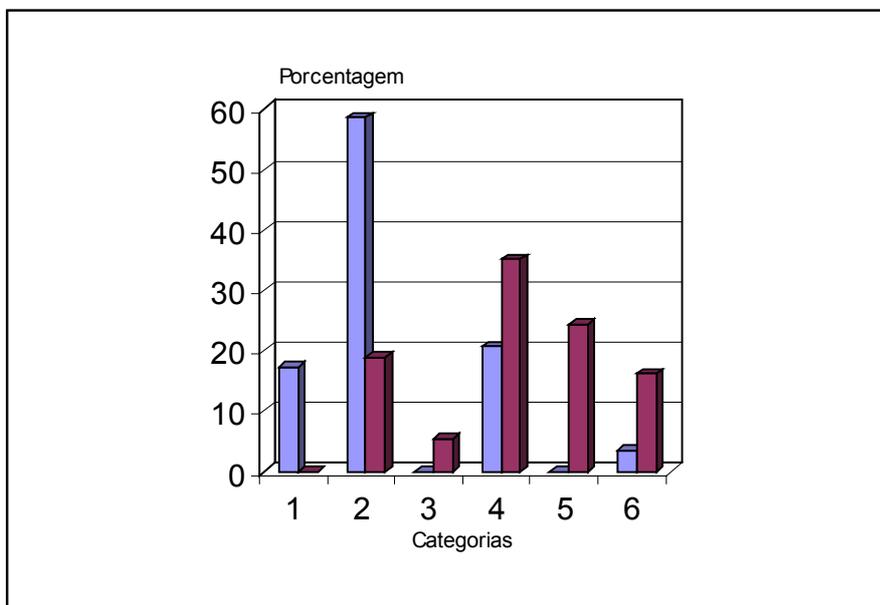


Figura 5. Porcentagens de respostas para o dilema 4, de acordo com os ambientes e segundo as categorias.

Com a aplicação do Teste Exato de Fisher para os dados da Tabela 8, obteve-se um resultado estatisticamente significativo ($p=0,0000000403$), confirmando que os sujeitos do ambiente A apresentam um comportamento distinto dos sujeitos do ambiente B. Observe-se que a categoria 2 apresenta a maior porcentagem (58,62%), enquanto que, para o ambiente B, a maior porcentagem verifica-se para a categoria 4 (35,13%).

Desse modo, tais respostas sugerem evidências do poder de decisão que a autoridade exerce sobre os sujeitos do ambiente A e a disposição e mesmo, se a necessidade se fizer presente, a exigência da quebra do contrato com essa autoridade para que a ação solidária aconteça, nas respostas dos sujeitos do ambiente B. Novamente, a confiança é manifestada por esses, como podemos observar no gráfico.

Apresentamos, a seguir, a tabela que permite a comparação entre as respostas apresentadas pelos sujeitos dos dois ambientes, para os dilemas do bloco 2, já separadas em seus níveis.

Tabela 14 - Apresentação das respostas para cada dilema do bloco 2 em níveis, nos ambientes A e B.

		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Totais
Ambiente A	Respostas – bloco 2 – dilema 2	25	06	13	-	44
	Respostas – bloco 2 – dilema 4	22	-	06	01	29
	Total respostas – bloco 2	47	06	19	01	
Ambiente B	Respostas – bloco 2 - dilema 2	10	09	16	12	47
	Respostas – bloco 2 – dilema 4	07	02	13	15	37
	Total respostas – bloco 2	17	11	29	27	

A próxima tabela relaciona as diferenças encontradas, apresentando o número total de respostas do bloco 2 em cada nível, de cada ambiente.

Tabela 15 - Apresentação do total das respostas dos sujeitos dos Ambientes A e B para os dilemas do Bloco 2

Níveis/Ambiente	No. respostas
N 1 – A	47
N 1 – B	17
N 2 – A	06
N 2 – B	11
N 3 – A	19
N 3 – B	29
N 4 – A	01
N 4 – B	27

N – nível das categorias A- refere-se ao Ambiente A B- refere-se ao Ambiente B

Para uma maior compreensão dos resultados obtidos, elaboramos as tabelas e figuras, que seguem, que apresentarão a distribuição das respostas dos sujeitos de nossa

pesquisa para todos os dilemas discutidos, nos níveis que distinguimos no início desta discussão.

Para o dilema 1, obteve-se a tabela a seguir:

Tabela 16. Número e porcentagem de respostas para o dilema 1, de acordo com os níveis para os ambientes A e B.

Ambiente	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A	16 (76,19)	07 (50,00)	07 (38,90)	00 (0,00)
B	05 (23,81)	07 (50,00)	11 (61,10)	07 (100,00)
Total	21 (100,00)	14 (100,00)	18 (100,00)	07 (100,00)

Nota: Os valores entre parênteses se referem à porcentagem.

Para melhor visualização, as respostas estão apresentadas na Figura 6.

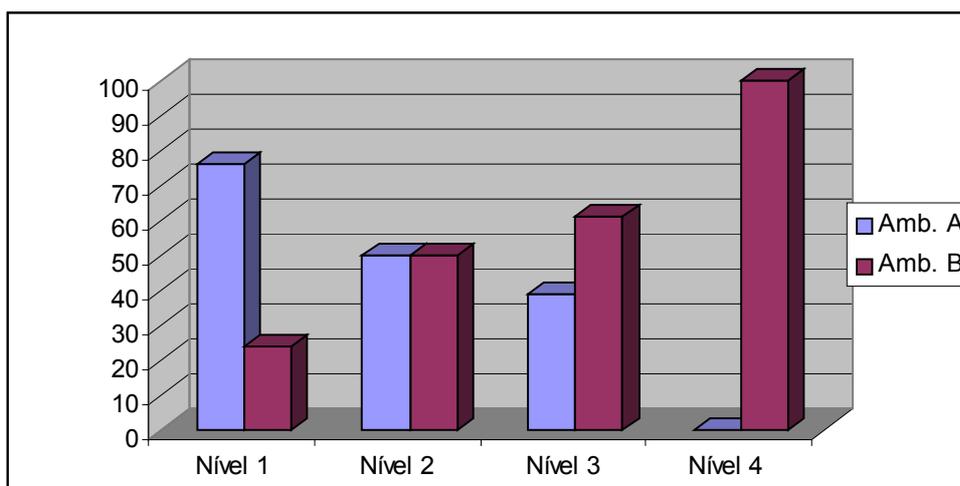


Figura 6. Porcentagem de respostas para o dilema 1, segundo os níveis, para os ambientes A e B.

Aplicando-se o Teste Exato de Fisher para os dados da Tabela 11, encontrou-se um resultado estatisticamente significativo ($p=0,00221$).

Na Figura 6, observa-se que, para o dilema 1, para os sujeitos do ambiente A, existe uma tendência de diminuição da porcentagem das respostas, do nível 1 para o nível 4. Quanto às respostas dos sujeitos do ambiente B, observa-se uma tendência de aumento da

porcentagem do nível 1 para o nível 4. Consta-se que as respostas dos sujeitos do Ambiente B estão concentradas em níveis mais elevados.

O gráfico indica um paralelismo entre as respostas dos dois ambientes no nível 2. Em ambos, podemos dizer que as crianças admitem a solidariedade, mas não se dispõem de fato a realizá-la, o que se tornará bastante diferente com o restante das respostas que não participam desse nível: uma tendência evidente de que a disposição para a solidariedade está relacionada à experiência da cooperação.

Para o dilema 3, obteve-se a tabela a seguir:

Tabela 17. Número e porcentagem de respostas para o dilema 3, de acordo com os níveis para os ambientes A e B.

Ambiente	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A	13 (92,86)	11 (52,38)	06 (54,50)	05 (21,74)
B	01 (7,14)	10 (47,62)	05 (45,50)	18 (78,26)
Total	14 (100,00)	21 (100,00)	18 (100,00)	07 (100,00)

Nota: Os valores entre parênteses se referem à porcentagem.

Para melhor visualização, as respostas estão apresentadas na Figura 7.

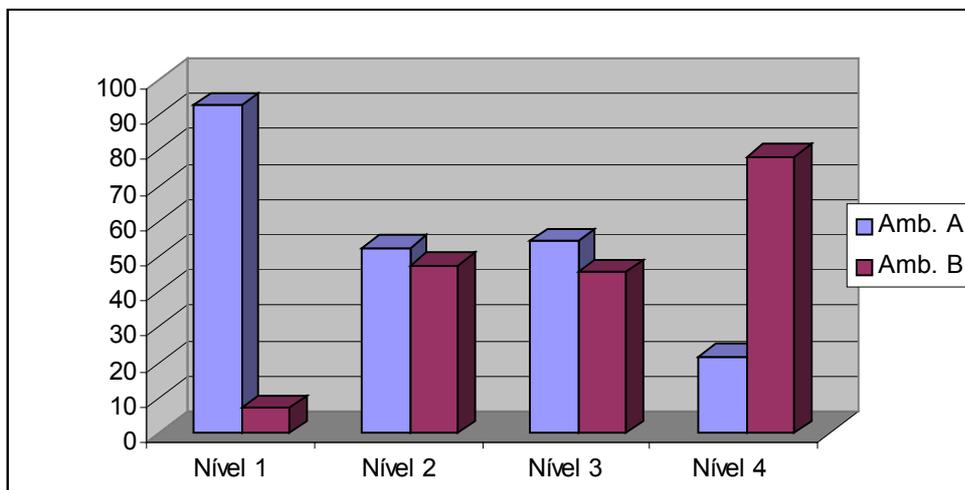


Figura 7. Porcentagem de respostas para o dilema 3, segundo os níveis, para os ambientes A e B.

Novamente, observa-se que, para o dilema 3, para os sujeitos do ambiente A, como no dilema anterior, existe uma tendência de diminuição da porcentagem, do nível 1 para o nível 4. Quanto aos sujeitos do ambiente B, observa-se uma tendência de aumento da porcentagem do nível 1 para o nível 4, fato que constata maior disposição à solidariedade por parte desses sujeitos. Tal constatação é comprovada com a aplicação do Teste Exato de Fisher que assinala um resultado estatisticamente significativo ($p=0,000252$) para os dados em questão.

Serão apresentadas, agora, as comparações entre os níveis encontrados para os dilemas do segundo bloco, que manifestam a presença da autoridade. Para o dilema 2, obteve-se a tabela a seguir:

Tabela 18. Número e porcentagem de respostas para o dilema 2, de acordo com os níveis para os ambientes A e B.

Ambiente	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A	25 (71,43)	06 (40,00)	13 (44,80)	00 (0,00)
B	10 (28,57)	09 (60,00)	16 (55,20)	12 (100,00)
Total	35 (100,00)	15 (100,00)	29 (100,00)	12 (100,00)

Nota: Os valores entre parênteses se referem à porcentagem.

Para melhor visualização, as respostas estão apresentadas na Figura 8.

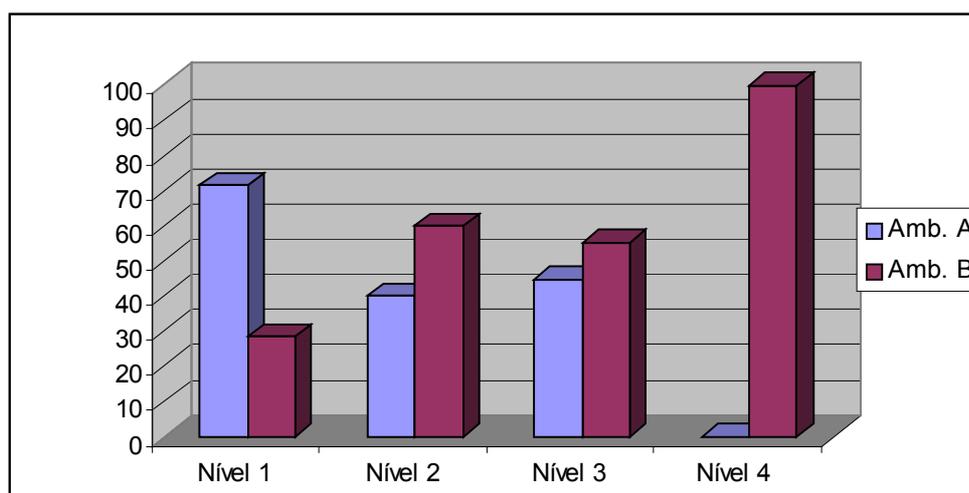


Figura 8. Porcentagem de respostas para o dilema 2, segundo os níveis, para os ambientes A e B.

A tendência de diminuição da porcentagem, do nível 1 para o 4, para os sujeitos do ambiente A, é constatada nessa figura. Quanto aos sujeitos do ambiente B, observa-se uma tendência contrária, de aumento da porcentagem das respostas do nível 1 para o nível 4. Tais dados são comprovados com a aplicação do Teste Exato de Fisher que aponta um resultado estatisticamente significativo ($p=0,0000804$).

Nesse gráfico, fica evidente que as respostas das crianças do ambiente B, mesmo com a presença da autoridade, garantem que a ação solidária aconteça. Um dado relevante é que o nível 3, também quando a solidariedade faz-se presente, salienta certa semelhança entre os dois ambientes.

Não podemos afirmar que as crianças do ambiente A, portanto, não desejem e não apresentem juízos de solidariedade. Nesse nível, a solidariedade está ligada ao dever. A grande diferença é que as respostas do nível posterior podem garantir que a ação seja virtuosa, do ponto de vista de que elas não ferirão o sujeito que age, porque tal ação foi legitimada e, não apenas expressa como um dever que pode ser exterior ao sujeito, isto é, ensinado por pais ou outras autoridades.

Sobre esse fato, dissemo-lo, em outros momentos: não se discute que a solidariedade, como outras virtudes, precisa ser *ensinada*, mas ensinada no sentido de que os sujeitos possam experimentá-la e, não somente interiorizá-la por imagens ou lições morais de seus pais e professores, já que as virtudes são construídas pelas pessoas.

Para o dilema 4, obteve-se a tabela a seguir:

Tabela 19. Número e porcentagem de respostas para o dilema 4, de acordo com os níveis para os ambientes A e B.

Ambiente	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
A	22 (75,86)	00 (00,00)	06 (31,60)	01 (6,25)
B	07 (24,41)	02 (100,00)	13 (68,40)	15 (93,75)
Total	28 (100,00)	02 (100,00)	19 (100,00)	07 (100,00)

Nota: Os valores entre parênteses se referem à porcentagem.

Para melhor visualização, as respostas estão apresentadas na Figura 9.

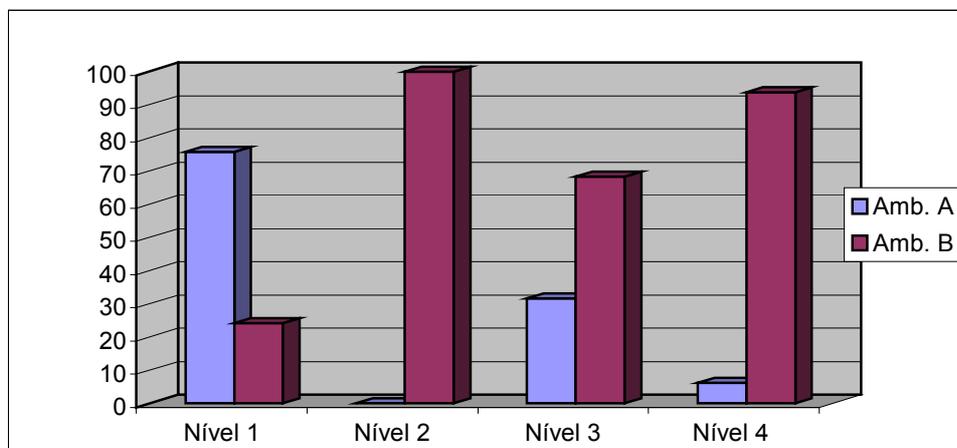


Figura 9. Porcentagem de respostas para o dilema 4, segundo os níveis, para os ambientes A e B.

Com a aplicação do Teste Exato de Fisher para os dados da Tabela 14, obteve-se um resultado estatisticamente significativo ($p=0,0000057$).

Assim, observa-se que, para o dilema 4, para os sujeitos do ambiente A, a maior porcentagem (75,86%) refere-se ao nível 1. Não houve respostas no nível 2 e, no nível 4, observa-se uma porcentagem de apenas 6,35%. Quanto aos sujeitos do ambiente B, observam-se 2 casos no nível 2 (o que caracteriza 100% das respostas entre os dois ambientes para esse nível). No nível 4, obtiveram-se 93,75% que, sugere que, mesmo com a presença da autoridade, a disposição para que a ação solidária aconteça é maior entre os sujeitos que vivenciam a cooperação.

Ainda no nível 4, pensamos que essas respostas demonstram que as crianças têm suas responsabilidades e, nesse caso particular, sentem-se responsáveis pela ação solidária, ligadas, não ao fato de obedecer a uma ordem, mas pela confiança que depositam no adulto.

Nos anexos, apresentamos outras tabelas: a tabela 20, com as respostas categorizadas e distribuídas por sujeitos e níveis, para o ambiente A, e a tabela 21, com as mesmas referências ao ambiente B; a tabela 22, com a apresentação da quantidade de respostas em cada categoria e nível de cada bloco e de cada ambiente. Finalmente a tabela 23, que apresenta o número de respostas categorizadas em níveis, para cada dilema, emitidas por sujeitos dos dois ambientes.

Buscando comprovar a hipótese de que o tipo de relações estabelecidas em ambientes diferentes influi nos juízos sobre solidariedade, procurou-se por uma outra análise estatística.

Para isso, construiu-se a tabela 24 que descreve os níveis encontrados nas respostas de cada criança. (Ver anexo)

Ao analisá-los, observa-se que as respostas dos sujeitos para cada dilema apresentam-se distribuídas em um ou mais níveis. Tomamos, por exemplo, THA, distinguida como número seis, do ambiente A, que, no dilema 1, apresentou uma resposta enquadrada no nível 3 e em nenhum outro nível; enquanto RAF, número dezanove do mesmo ambiente, no dilema 3, apresenta repostas que se enquadraram nos níveis 1 e 3.

Esse dado justifica a impossibilidade de se estabelecer uma média, atribuindo pontos aos níveis. Tratando-se de respostas que apresentam argumentos diferentes numa crescente evolução, as respostas agrupadas num nível 1 e 3, apresentadas pelo sujeito em questão, são diferentes do nível 2 que seria conseguido numa média entre suas respostas.

Tal fato levou-nos à necessidade de procurar uma outra abordagem estatística que pudesse comprovar a hipótese dessa pesquisa.

Utilizou-se, portanto, além do Teste Exato de Fisher, a Análise Discriminante para verificar se o comportamento das respostas dos sujeitos provenientes dos ambientes A e B seria diferente.

Para isso, essa análise procurou encontrar uma similaridade entre as respostas de cada ambiente, examinando cada uma e contemplando todos os níveis, ao mesmo tempo, para distribuí-las em dois grupos distintos pelas características parecidas que possuem.

Assim, obteve-se o “ambiente predito” que corresponde ao conjunto de características similares ao qual melhor se enquadram as respostas apresentadas pelos sujeitos e o ambiente real, de onde advêm as crianças de nossa pesquisa; porém, o fato de que sejam provenientes de um ambiente cooperativo, não justifica que as respostas das crianças tenham que assegurar características de cooperação, o mesmo acontecendo para aquelas do ambiente coercitivo.

Dessa forma, através da Análise Discriminante, verificou-se se o sujeito apresenta respostas que fazem parte das características destacadas por seu grupo, A, que se refere às relações coercitivas ou B, às relações de cooperação.

Vejamos os resultados obtidos, apresentados, seguindo a distribuição que nos permite pensar os dilemas desta pesquisa em dois blocos: quando a solidariedade é realizada entre pares e na presença da autoridade.

Inicia-se a discussão, portanto, pelos dilemas 1 e 3 do primeiro bloco.

A tabela 25 destaca as respostas ao dilema 1, distribuídas segundo a similaridade encontrada.

Tabela 25. Distribuição das respostas para o dilema 1 conforme a similaridade encontrada

Grupo predito	Grupo verdadeiro	
	A	B
A	16	5
B	7	18
Total	23	23

Probabilidade de acerto: 74 % = 34 sujeitos.

Pela Análise Discriminante, foi possível predizer que, dos 23 sujeitos de cada ambiente, 16 do Ambiente A apresentaram respostas características desse grupo, cujas relações são coercitivas, e 18 crianças do ambiente B apresentaram respostas cujas características são relacionadas à cooperação.

Observe-se, por essa tabela, que 7 crianças do Ambiente A e 5 crianças do Ambiente B têm suas respostas mais propensas às características do ambiente antagônico. Tal fato é apresentado na tabela 26 que aponta cada um desses sujeitos e a probabilidade encontrada em suas respostas de que essas estão mais propensas ao outro grupo.

Tabela 26. Probabilidade dos sujeitos pertencerem ao outro grupo, conforme respostas ao dilema 1

Sujeito	Grupo verdadeiro	Grupo predito	Probabilidade de pertencer ao grupo	
			A	B
2	A	B	A	34%
			B	66%
3	A	B	A	34%
			B	66%
6	A	B	A	34%
			B	66%
7	A	B	A	37%
			B	63%
9	A	B	A	37%
			B	63%
16	A	B	A	34%
			B	66%
20	A	B	A	37%
			B	63%
24	B	A	A	81%
			B	19%
40	B	A	A	79%
			B	21%
41	B	A	A	81%
			B	19%
43	B	A	A	81%
			B	19%
45	B	A	A	81%
			B	19%

Assim, temos por exemplo, JES, distinguida como número dezesseis, para o dilema 1, que apresenta 66% de perspectiva de que sua resposta se assemelhe às características elencadas àquelas dos sujeitos do ambiente B e 34% ao ambiente A, do qual advém.

Para o dilema 3, os resultados obtidos com a Análise Discriminante levam a discussões semelhantes.

A tabela 27 apresenta os dados apontados.

Tabela 27. Distribuição das respostas para o dilema 3 conforme a similaridade encontrada

Grupo predito	Grupo verdadeiro	
	A	B
A	18	3
B	5	20
Total	23	23

Probabilidade de acerto: 83% = 38 sujeitos

Constata-se que, dos 23 sujeitos de cada ambiente, 18 sujeitos do ambiente A e 20 do Ambiente B apresentam as características distintas do grupo ao qual pertencem, respectivamente, o grupo predito, baseado em relações coercitivas e o outro, em relações cooperativas.

Esses dados também indicam que 5 sujeitos do ambiente A e 3 sujeitos do ambiente B apresentam, em suas respostas, características do grupo contrário ao qual pertencem, como é demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 28. Probabilidade dos sujeitos pertencerem ao outro grupo, conforme respostas ao dilema 3

Sujeito	Grupo verdadeiro	Grupo predito	Probabilidade de pertencer ao grupo	
			A	B
2	A	B	A	13%
			B	87%
8	A	B	A	29%
			B	71%
18	A	B	A	13%
			B	87%
20	A	B	A	13%
			B	87%
23	A	B	A	13%
			B	87%
27	B	A	A	93%
			B	07%
29	B	A	A	62%
			B	38%
37	B	A	A	62%
			B	38%

Ao contemplar tais resultados, observa-se que os dois dilemas discutidos apresentam uma proporção semelhante quanto a melhor predizer as classificações das respostas das crianças do Ambiente B. O índice das respostas das crianças, advindas desse ambiente, exprime maior similaridade, confirmando que tendem mais à solidariedade quando essa virtude está em discussão numa relação entre pares.

Parece-nos que esses resultados também asseguram uma propensão de algumas crianças do Ambiente A à ação solidária, quando a autoridade não está presente, como veremos a seguir.

Os resultados, apresentados a partir desse momento, referem-se aos dilemas em que há a presença da autoridade, interferindo nas discussões sobre a solidariedade.

A tabela 29 contempla os dados obtidos pela Análise Discriminante para o dilema 2.

Tabela 29. Distribuição das respostas para o dilema 2 conforme a similaridade encontrada

Grupo predito	Grupo verdadeiro	
	A	B
A	20	8
B	3	15
Total	23	23

Probabilidade de acerto: 76% = 35 sujeitos

Verifica-se que dos 23 sujeitos de cada ambiente, 20, advindos do Ambiente A, e 15, do Ambiente B, encontram-se, também, no grupo predito, ou seja, suas respostas manifestam características de relações coercitivas e cooperativas respectivamente.

Do total de sujeitos de cada ambiente, 3 crianças do ambiente A e 8 do B não apresentaram características de seu grupo verdadeiro. A tabela 30 destaca esses resultados.

Tabela 30. Probabilidade dos sujeitos pertencerem ao outro grupo, conforme respostas ao dilema 2

Sujeito	Grupo verdadeiro	Grupo predito	Probabilidade de pertencer ao grupo	
			A	B
14	A	B	A	37%
			B	63%
15	A	B	A	37%
			B	63%
23	A	B	A	46%
			B	54%
26	B	B	A	56%
			B	44%
27	B	B	A	86%
			B	14%
28	B	A	A	74%
			B	26%
31	B	A	A	56%
			B	44%
33	B	A	A	57%
			B	43%
37	B	A	A	57%
			B	43%
39	B	A	A	90%
			B	10%
46	B	A	A	80%
			B	20%

Para o dilema 4, os seguintes resultados foram obtidos:

Tabela 31. Distribuição das respostas para o dilema 4 conforme a similaridade encontrada

Grupo predito	Grupo verdadeiro	
	A	B
A	22	6
B	1	17
Total	23	23

Probabilidade de acerto: 85% = 39 sujeitos

Nota-se que 22 dos 23 sujeitos do ambiente A encontram-se no grupo cujas características são próprias de um Ambiente coercitivo, demonstrando que houve 95,5 % de exatidão na análise das respostas dessas crianças. Para o Ambiente B, percebemos que a maioria, 74% de seus sujeitos, encontra-se no grupo que se caracteriza por relações cooperativas.

A tabela 32 apresenta os dados quanto aos sujeitos cujas respostas levaram a predizer uma certa propensão por integrar-se ao grupo contrário ao seu.

Tabela 32. Probabilidade dos sujeitos pertencerem ao outro grupo, conforme respostas ao dilema 4

Sujeito	Grupo verdadeiro	Grupo predito	Probabilidade de pertencer ao grupo	
			A	B
5	A	B	A	03%
			B	97%
24	B	A	A	90%
			B	10%
25	B	A	A	90%
			B	10%
31	B	A	A	90%
			B	10%
38	B	A	A	90%
			B	10%
39	B	A	A	90%
			B	10%
40	B	A	A	90%
			B	10%

O comportamento das respostas, apresentadas para os dilemas 2 e 4, permitem predizer com maior exatidão as crianças que advêm do ambiente A . Observa-se que, para o dilema 2, 87% das crianças desse ambiente são consideradas pelo programa como sujeitos que apresentam, em suas respostas, características do Grupo A; enquanto que 65% das crianças do Ambiente B são consideradas do grupo “cooperativo”.

Com resultados parecidos, encontramos no dilema 4, 95,5% dos sujeitos do Ambiente A concentrados no grupo predito como A e 74% das crianças do Ambiente B, predito como B.

Tais resultados nos permitem pensar que, contrariamente ao primeiro bloco, em que a solidariedade estaria sendo realizada entre pares, os sujeitos do ambiente A se apresentam muito mais propensos a não agirem solidariamente, quando em presença da autoridade, e obedecer-lhe. Para os sujeitos do ambiente B, entendemos que a porcentagem de crianças que apresentaram essas mesmas respostas, implica que, mesmo em ambientes baseados na cooperação, ainda será preciso minimizar a presença da autoridade e criar relações de respeito mútuo.

Conclui-se que, realizada a Análise Discriminante, os resultados comprovam que o tipo de relações estabelecidas em cada ambiente influi, significativamente, nos juízos de solidariedade. Confirma-se, assim, que as crianças advindas de ambientes cujas relações baseiam-se na cooperação, encontram-se mais dispostas a essa virtude.

A solidariedade e o pensamento infantil – o pensamento operatório, a resolução dos dilemas e a representação gráfica

“Os seres humanos não nascem para sempre no dia em que as mães dão a luz, mas sim, quando a vida os obriga outra vez e muitas outras vezes a se parirem a si mesmos”.
Gabriel Garcia Marquez.

Voltemos agora às nossas discussões sobre o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e moral.

Podemos constatar o desenvolvimento cognitivo de nossos sujeitos, também, pelas representações gráficas que fizeram ao final das discussões dos dilemas.

Podem-se constatar consideráveis revelações do pensamento infantil nos desenhos das crianças. Para Fortuny (1995), *“a representação vem a ser a construção cognitiva que permite observar, perceber e compreender a realidade, e ao mesmo tempo é suporte para sua expressão, que vem simbolizada através do desenho”*.

Podemos mencionar Piaget, ao afirmar que o desenho é expressão do pensamento da criança, sua interpretação do real, não cópia.

Essa última característica do desenho fora-nos apresentada pelas crianças; pois, ao falarem sobre seus desenhos, traduziam sua interpretação e os rumos definidos por si mesmas para cada história.

Podemos afirmar que a elaboração do desenho supõe uma organização dos aspectos reconhecidos e vivenciados da história, na busca de uma expressão que seja compreensível.

Do ponto de vista cognitivo, o desenho, tal como qualquer conquista intelectual, passa por diferentes e contínuos momentos evolutivos; nesse sentido, o desenho infantil oferece amostras da evolução do pensamento do sujeito.

Um outro dado relevante, que nos propicia conceber a análise do desenho das crianças como mais um recurso para compreender seu pensamento, é o fato de que suas

afirmações são concretizadas muito mais espontaneamente, distanciando-se de possíveis sugestionamentos que possam ser induzidos em momentos de aplicação.

Nas palavras de Leal (1999):

Depois de realizados os desenhos, adquirem uma nova entidade que permite a observação de suas diferenças em relação com a história relatada. As discussões e reelaborações que isto produz, dão lugar a novos e mais profundos significados, racionamentos e vivência, que ao mesmo tempo facilitam a exploração e a reorganização das representações e interpretações individuais (p.110).

Bombi e Pinto (1998) estudam as representações do desenho infantil sobre a amizade e revelam, em suas pesquisas, que a descrição das tendências presentes nas crianças estudadas, relativas ao uso do espaço gráfico, da articulação entre as figuras, assim como a sua ambientação e caracterização, mediante expressões faciais e simbolismos, são

datos que no estaban disponibles en la bibliografía y que podrían ser fructíferamente ampliados, com muestras más extensas y representativas.”(p.189) e continuam concluindo que “el análisis del dibujo infantil se confirma como una base metodológica adecuada para acercarse a lo que quizá es uno de los interrogantes más fascinantes sobre la amistad (p.188).

Apresentamos alguns dos desenhos das crianças, que elucidam seus raciocínios e seus julgamentos morais. Escolhemos, dentre os sujeitos de nossa pesquisa, dois exemplos para elucidar essa correspondência encontrada entre a evolução de seu desenvolvimento cognitivo; por conseguinte, suas representações gráficas e seus julgamentos morais.

MARC (A-6), quando perguntado sobre seu desenho, diz que desenhou “aqui é os menininho e o balanço”. Ao ser questionado sobre a história que seu desenho representa, aponta para os desenhos que fez e diz “esse, esse”.

Constata-se, na descrição espontânea do desenho de MARC, que ele não se refere ao tempo do evento representado, fato que revela uma justaposição temporal. MARC não consegue estabelecer a seqüência dos fatos, evidente na história reconstituída por

ele, no plano representativo. Isso comprova a falta de capacidade de síntese em MARC, e, por conseguinte, uma ausência de diacronia²⁶. Parrat-Dayan (2000) encontra, em estudos de desenhos infantis, descrições similares as de MARC, em crianças de três anos.

Tal ausência de síntese pode ser evidenciada na prova de classificação das flores e frutas em que MARC não considera rosas e margaridas como flores ($B = A + A'$); o mesmo acontecendo com as frutas, embora MARC saiba dizer que tanto bananas quanto maçãs são frutas. O fato é que “as frutas” deveriam estar em sua cabeça, e não, como objetos observáveis como o estão bananas e maçãs. Falta, portanto, a *operação*.

Quanto à seqüência temporal, encontramos evidências, no pensamento de MARC, da ausência de seriação.

MARC também não apresenta seriações operatórias; dificilmente, ele conseguiria descrever toda a cena da história contada.

Seu desenho apresenta-se pouco evoluído quanto à figura humana. A ausência de perspectiva e relações métricas também é notada. Seu desenho é pobre de conteúdos, assim como suas explicações.

Quando da discussão do dilema 1, MARC indica problemas em sua interpretação:

Espera um pouquinho, o que você acha que fica melhor MARC, não emprestar?

Não, porque senão a pipa dele não vai voar. A pipa dele vai cair sem papel.

Então, você acha que ele não deve emprestar?

Não.

Então, mas por quê?

Senão a pipa dele não vai funcionar.

Mas o papel está sobrando, não é o papel da pipa dele que ele vai emprestar. O que você acha, olha só, ele tem a pipa dele, e o menino pediu um pedaço de papel que está sobrando do João para consertar a pipa dele, do menino. Mas a pipa do menino está bonita e pode ganhar o concurso. O que você acha que fica melhor João fazer, emprestar o papel ou não ?

Emprestar.

Por que você acha?

Porque ele, ele deve emprestar por causa que menininho tem papel. E ele não tem dinheiro para comprar.

Ele não tem dinheiro? Mas Marcelo, e se o menino ganhar o concurso? João quer muito ganhar o concurso. O que você acha? Ele empresta ou não ?

Não, não empresta.

²⁶ “A perspectiva diacrônica é o ponto de vista que permite situar um evento num eixo temporal e considerar esse mesmo evento como uma etapa de um processo de evolução”(Parrat-Dayan – 2000)

Por quê?
Porque ele quer ganhar o concurso.

MARC manifesta a obediência à autoridade e um pensamento que se baseia numa justiça imanente, própria de um pensamento pré-lógico:

O que você acha que fica melhor Carlos fazer?
Obedecer.
Obedecer a quem?
O pai dele.
Mas Por quê?
Senão ele vai cair e machucar de novo.
MARC, mas e o gatinho? E o amigo dele, o Pedro?
Aí ele sobe na árvore e vai pegar o gatinho.
Mas o único que sabe subir naquela árvore é Carlos. O único que pode salvar o gatinho é Carlos.
Então se ele subir na árvore ele pode cair. Ai ele cai e machuca de novo.

Além de explicitarem o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos pelas suas representações gráficas, os desenhos das crianças evidenciam o julgamento que tiveram em relação aos dilemas morais. MARC confirma, em sua descrição, que a ação moral não aconteceu.



Figura 10. Desenho de MARC(A) ao dilema 4

O menino e os balanços, e o que aconteceu nessa história?
Ele foi balançar.
Quem foi balançar?
Ele.
Júlio? Por quê?
Porque a professora dele mandou.
E o outro menino que estava com a perna quebrada?
Num desenhel!
Não? Como ele ficou?
Triste.

Note-se que, mesmo sabendo como o garotinho ficaria, MARC pensa ser melhor ir para o parque porque a professora mandou.

No dilema 3, MARC até admite a solidariedade, mas sem que essa disposição seja sua:

O que você acha que fica melhor Júlio fazer?

Ele brincar.

Brincar aonde?

No parque.

No parque? E o menininho?

Chama outro menino para brincar com ele.

Chamar outro menino? E, se nenhum outro menino quisesse brincar com ele?

Aí ele não brinca com ninguém.

Para o dilema 4, MARC apresenta a obediência à autoridade.

(...)

E agora, o que fica melhor Júlio fazer?

Ficar no parque.

Por quê?

Porque a professora mandou.

E o menininho?

O menininho fica sentado lá.

Vejamos, agora, em contraposição a esse exemplo anterior, as idéias de ALU (B - 6,10) que se mostrou operatória em todas as provas

ALU manifesta em sua descrição espontânea do desenho a presença de diacronia, explicitando até o movimento do “dedo” do pai e a seqüência temporal dos acontecimentos.



Figura 11. Desenho de ALU (B) ao dilema 2.

ALU, o que você desenhou?.

Desenhei o papai fazendo assim pra, como é mesmo? Ana, né?

Para Ana.

Para a Ana, e Patrícia com a mãozinha no rosto que ela tá desesperada que o gatinho tá na árvore.

Ah . Então, é o dedo do papai balançando?

E esse risquinho é porque tá fazendo assim. E a Patrícia tá assim, e eu desenhei a mãozinha porque ela tá desesperada. Aí essa é a Ana, essa é a Patrícia e esse é o pai da menininha que deixa a menininha pegar o gatinho.

Seu desenho, embora apresente transparências próprias do realismo intelectual, apresenta-se muito mais evoluído em conteúdo do que o de MARC. A figura humana também demonstra uma evolução, a perspectiva do sol, nuvens e do chão encontra-se garantida, embora os tamanhos, a relação métrica ainda não esteja tão evoluída. O movimento é expresso em seu desenho, demonstrando a existência de imagens cinéticas, próprias de pensamentos operatórios.

Na discussão dos dilemas, ALU apresenta respostas bastante evoluídas nos níveis que destacamos para esta pesquisa. Seu pensamento não apresenta justaposição de idéias . ALU conserva os valores que tem do primeiro ao último dilema.

No dilema 1, ALU evidencia a solidariedade como um dever e a própria disposição em ser solidária, o que não causa prejuízos ao sujeito .

E, agora, ALU, o que você acha que fica melhor Dani fazer? Emprestar ou não o pedaço de papel?
Emprestar.

Por que você acha que é melhor ela emprestar?

Porque sim, porque quando eu tenho uma coisa, eu prefiro dar para ela. Porque eu prefiro que a pessoa ganhe, não eu.

Ah é? Mas ela queria tanto ganhar o concurso.

Ela dá um pedaço para ela, um pedaço de papel, mas fica com a pipa dela.

E se a menina ganhar o concurso?

Ué, ela ganhou. Ela não tem culpa, não tem culpa, ganhou, ganhou.

Ganhou, ganhou?

Para ALU, é preciso justificar ao pai, buscar a confiança nele; porém, se a autoridade não permitir, a quebra do contrato é realizada de modo a permitir que o bem maior seja garantido.

E, agora, ALU, o que fica melhor Ana fazer?

Falar assim para pai “mas eu tenho que salvar o gatinho da minha amiga”. Ai ela sobe, mas se ela não quiser o gato ele, se ele pular, ele não cai.

(...)

Ela fala para o pai o que aconteceu, e se pai deixar ela pega, se o pai não deixar aí ela fala, ela sobe e pronto. E depois ela leva bronca do pai.

E aí, se ela levar bronca do pai?

Eu prefiro salvar o gatinho da minha amiga do que, eu prefiro salvar, mesmo que eu leve um monte de palmadas. Teve uma vez que, também já tô acostumada, tinha uma amorinha bem gostosa lá em cima e a minha amiga que queria, que queria, que queria, aí eu tinha falado para meu pai que não ia mais subir na árvore de amora, aí eu peguei e pronto e preferi levar a bronca do meu pai.

É? Mas o que você falou para o seu pai?

Ah, eu falei assim “Posso subir? Por favor, tenho que pegar uma amorinha” aí meu pai falou “Nao” aí, mas eu fui e aí eu levei bronca do meu pai.

ALU apresenta a disposição para a solidariedade e, novamente, a necessidade de justificar com a autoridade a coerência da regra, além da relação de confiança.

Todas as justificativas que ela apresenta, bem como o fato de se colocar no ponto de vista e na situação da outra criança são conseqüências, também²⁷, de seu desenvolvimento cognitivo. Pensar por reciprocidade implica uma capacidade de reversibilidade de pensamento que ALU demonstrou nas provas de diagnóstico operatório.

O que você acha, ALU, que fica melhor Júlia fazer?

Brincar com a menininha.

(...)

²⁷ Também, é dito, porque essa não é a única condição. O ambiente favorecedor, bem como outras variáveis quanto às questões afetivas vividas e sentidas por ALU, poderiam explicar seus juízos.

Mas eu preferia que ela ficasse com a menininha. Ir no parque, ela gosta muito, mas ela vai, ela vai, mas a menininha, ela não vai conseguir ninguém para brincar.

(...)

Então a professora falou assim pra Júlia “Julia, é hora de ir para o parque”, e, agora, ALU, o que fica melhor Júlia fazer?

Falar “Professora, eu posso levar a menininha comigo lá no parque?” aí, se a professora falar assim “Ela pode”, aí se a professora falar não, aí ela vai e aí no dia que não tiver parque ela fica brincando com a menininha.

(...)

Ela fala assim para a professora “Essa menininha tá com a perna engessada, deixa eu brincar com ela? Ela tá muito sozinha.” Aí a professora vai ficar com dó e vai deixar.

Por ocasião das considerações finais, estaremos contrapondo outras representações gráficas de algumas crianças que confirmam nossas reflexões.

Acreditamos que a solidariedade, enquanto valor moral, torna-se muito mais evidente em ambientes cujas relações baseiem-se no respeito por reciprocidade.

Para Piaget,

“constituindo-se entre indivíduos iguais ou feita a abstração de qualquer autoridade, o respeito mútuo ainda é um composto de afeição e medo, mas só conserva deste último o temor de decair aos olhos do parceiro.” (Piaget, 2000, p.67)

Esse autor assegura, portanto, que esse tipo de respeito, agora mútuo, impõe a elaboração de regras agora legitimadas pelo sujeito, a partir de um método, chamado por ele, reciprocidade, porque parte de uma mútua coordenação de pontos de vista.

Própria de um ambiente cooperativo, a reciprocidade parece ser fato de autonomia. Em suas palavras, a autonomia só aparece “*com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado*” (ibid-p.155).

Somente um ambiente cooperativo pode elucidar esse respeito mútuo e promover a evolução da moralidade, porque ela é conseguida, quando podemos refletir sobre o comportamento interpessoal, sobre a convivência social, sobre o tipo de vida que se leva, sobre os valores que pretendem conduzir o comportamento ou sobre as vivências conflitivas. Adquire-se a capacidade de atribuir valor, pensar e decidir por si mesmo sobre

os próprios valores, pensamentos e decisões. Além disso, um ambiente cooperativo favorece relações de confiança.

“Tem cura?” Diria uma psicóloga estarecida com os domínios que um pensamento heterônimo e descaracterizado de virtudes pode alcançar. Dir-lhe-íamos o que afirmou Piaget quando tratou da tarefa da escola “ *existe um único remédio: a cooperação entre crianças*”(1998 -p.71). A cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor os afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com as estruturas lógicas e as relações de confiança. Difícil? Muito! Impossível? De maneira alguma!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O sonho pelo qual brigo exige
que eu invente em mim a coragem
de lutar ao lado da coragem de amar”.*
Paulo Freire

“O sábio, dizia Spinoza, age ‘com humanidade e doçura’”(Comte-Sponville, 1995b). Com humanidade e doçura, é preciso tecer considerações finais de uma pesquisa sobre solidariedade, porque *“a humanidade não inventa a doçura, mas a cultiva, mas se alimenta dela, e é isso que torna a humanidade mais humana”*.(idem, p.207)

Com doçura, será possível concluir que os dados, que encontramos, remetem-nos a duas constatações significativas: a primeira, refere-se à *exigência da solidariedade* e a segunda, à solidariedade, aqui, como *generosidade* dessa *exigência*.

Vejam, pois, como essas constatações, um tanto quanto filosóficas; porém, adentradas em nosso cotidiano, podem corroborar nossas reflexões finais.

A exigência da solidariedade

As virtudes, em nossos dias, são mais que desejadas, são ardentemente desejadas. Nada nos permite acreditar que os educadores dos dois ambientes estudados não desejavam que seus alunos tivessem comportamentos virtuosos.

O fato é que os resultados mostram uma diferença de julgamentos que nos permite pensar que as crianças do ambiente cooperativo tendem a uma maior disposição para a solidariedade. A evidência desse tipo de ambiente, como preconizador de juízos mais virtuosos, foi apresentada nesta pesquisa.

Bzuneck (1975), ao investigar os juízos morais entre crianças e adolescentes de níveis socioeconômicos altos e baixos de Londrina, PR, e, conseqüentemente, concluir que

essa variável não assume relevância para o desenvolvimento moral, enfatiza a correspondência entre o tipo de interações vivenciadas por esses sujeitos e seus juízos. Assim como Araújo (1996), aquele autor destaca a importância das trocas interpessoais para o desenvolvimento dos julgamentos morais nas crianças.

Crianças que não experimentam ouvir o outro e não são ouvidas; crianças que não tomam decisões; que não fazem escolhas e que não resolvem por si seus problemas cotidianos, estarão propensas a estagnarem, mesmo que por hora, seus julgamentos morais.

Quando as crianças desta pesquisa foram indagadas sobre o fato de o personagem do dilema 1 emprestar ou não o pedaço de papel para o outro, suas respostas nos permitiram pensar que tais juízos são devidos à experiência que têm, em seu cotidiano escolar, ao emprestarem seus materiais, ao dividirem responsabilidades. Fora as experiências materiais, essas crianças experimentam a expressão de sentimentos, compartilhando-os.

Quando dizem o que estão sentindo num conflito entre pares, ou quando na avaliação do dia, podem avaliar as experiências escolares vividas, pelo prazer ou desprazer que causaram, quando são ouvidas por seus colegas e professores, essas crianças têm oportunidade de se auto-afirmarem, de se gostarem e, assim, o bem do outro não se torna oponente ao bem a si mesmo. Ao permitir que as crianças façam suas próprias escolhas, estamos admitindo que acreditamos nelas e em sua capacidade. As crianças aprendem a acreditar que podem mudar o que não está bem, que têm controle sobre o meio que as cerca. Necessariamente, dessa forma, seu “poder pessoal”, sua auto-estima estará sendo construída.

Para Wasserman (1990), *“quando o poder de escolha é ‘roubado’ por outros, que fazem as opções em seu o próprio benefício, as crianças ficam frustradas (...). Aprendem a duvidar de si próprias”*. (p.18)

Ora, se não é esse mesmo o caráter inigualável de uma virtude: o propósito maior de atender ao outro, sem se esquecer de si mesmo.

O que se observa nas explicações e nos desenhos de MARI (A), ANA (A), JOA(B) e PAT (B). MARI é capaz de perceber que o personagem que precisava de um pedaço de papel ficou “desesperado”, mas o interesse próprio do outro personagem superou a solidariedade.



Figura 12. Desenho de MARI (A) ao dilema 1

MARI (Ambiente A)

A menina não tinha uma pipa?

Tinha.

Aí ela falou assim: “Olha eu tenho uma pipa”, daí a outra falou: “Olha, uma pipa criança”.

E daí?

Aí, eu ficava lá não é? Ai, esqueci de pintar aqui. Ai, não tinha o concurso?

Tinha.

Aí a pipa da menina rasgou.

E então?

A menina falou pra ela se podia emprestar um pedaço de papel pra ela fazer uma pipa.

E daí?

Daí ela ficou muito desesperada.

Dani emprestou ou não o papel ?

Acho que não.

Você acha que ela não emprestou?

Acho que é melhor não emprestar.

Não emprestar?

É, por causa do concurso .

Para ANA, a certeza também de que fazer o bem a si mesmo, exclui a ação solidária.



Figura 13. Desenho de ANA (A) para o dilema 1

ANA(A)

Eu desenhei a Dani com a pipa maior e a menininha com a pipa menor.

E você desenhou que a Dani emprestou ou não o pedaço de papel pra menina?

Não emprestou.

Por que ela não emprestou?

Pra ela ganhar o concurso.

Na descrição espontânea, JOA torna claro um juízo de realidade a favor da solidariedade: o personagem dá um pedaço de papel para quem precisava.

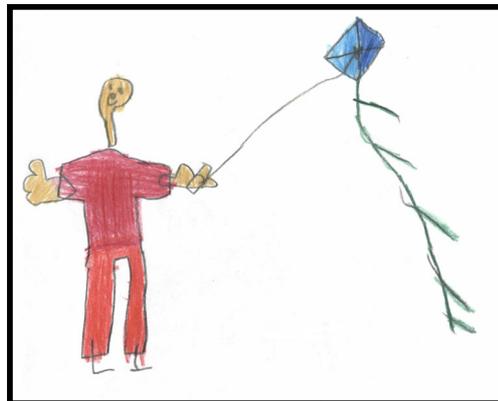


Figura 14. Desenho de JOA (B) ao dilema 1.

JOA(B)

Aqui eu desenei o Pedrinho e a pipa.

Pedrinho soltando pipa? É? E o que aconteceu nessa história em que Pedrinho está soltando pipa?

Aconteceu que veio um moleque.

O que o moleque queria?

Um pedaço de papel.

E aí, o que aconteceu?

Deu um pedaço para a ele.

Para PAT, essa evidência do desespero faz com que o personagem realize a ação solidária.



Figura 15. Desenho de PAT (B) ao dilema 1.

PAT (B)

Desenhei a menina emprestando um pedaço de papel pra ela. A árvore, o mato.

Por que você a desenhou emprestando o pedaço de papel para ela?

*Porque ela falou, ela estava chorando daí ela falou “Porque você tá chorando” daí “Eu quero um pedaço de papel” e ela emprestou.
É? Onde está chorando?
Aqui.*

O dever, na virtude, é mais que interiorizado, é uma obrigação moral legitimada pelo sujeito, e por assim se apresentar, é tão espontâneo a ponto de considerar os dois pólos – quem é virtuoso e quem recebe a ação virtuosa.

Porém, esse caráter espontâneo não significa que estejamos estáticos, esperando que por um milagre, nossas crianças ajam virtuosamente. Implica assegurar que será preciso resgatar a dimensão do *Self*, ou seja, a dimensão da identidade pessoal de cada uma que se manifesta, quando são permitidos os desejos, os sentimentos que emergem nas relações entre as próprias crianças.

Tortella (2001) constatou que as crianças, que participaram de sua pesquisa manifestavam o desejo, até certo ponto incompreendido, de continuar com as “brincadeiras” da pesquisadora. Assim como as crianças de nossa pesquisa pertencentes ao ambiente A, essas outras crianças tiveram, durante a entrevista clínica com a pesquisadora, a oportunidade de tornar significativo aquilo que pensavam e expressar o que sentiam. Quando as crianças falavam dos personagens dos dilemas, estavam emitindo julgamentos subjetivos, como se estivessem se colocando no lugar dos personagens apresentados nos dilemas.

É importante pontuar que, no caso das crianças do Ambiente A, a qualquer contra-argumentação mudavam seu pensamento; um dado relevante, do ponto de vista psicológico, que nos remete a refletir sobre como essas crianças não são suscetíveis ao erro. Por serem questionadas somente quando erram e, ainda, porque lhes são atribuídas recompensas aos acertos, toda vez em que são questionadas, duvidam da resposta dada e pensam ter cometido erros.

Resgatar a dimensão do *SELF* simboliza, também, permitir que as crianças encontrem um ambiente favorável, acolhedor, mas que lhes permita, acima de tudo, a preservação da própria identidade. Significa que é preciso garantir-lhes espaços lúdicos, simbólicos, em que possam ser elas mesmas, sem a interferência do mundo adulto. O parque, para as crianças do Ambiente A, é um momento que atende a essa necessidade,

assim como as atividades em que lhes propicie agir de maneira independente, como os momentos em que escolhem atividades individuais ou em que podem manifestar o jogo simbólico.

Se consideramos o momento do jogo simbólico como rico em possibilidades de trocas, de tomadas de perspectivas dos outros, como um fator relevante, a independência do mundo adulto que nele não intervém, podemos explicar essas dificuldades das crianças, advindas de um ambiente coercitivo em tomar a perspectiva do outro, ou mesmo, agir, solidariamente, sem prejuízos para si próprias, pelo fato de não terem nenhuma oportunidade de se envolverem no jogo simbólico.

Às crianças do Ambiente A, essa se torna mais uma exigência. A elas, também, cujas experiências remetem-se a longas horas sentadas com direcionamentos exaustivos de seus professores, resta que a ação solidária seja, embora defendida e esperada, não realizada, porque fere um desejo de quem age. MAT (ambiente A) assim se expressa (observe-se a tristeza do menino com a perna engessada, no desenho de MAT, pela representação da boca desse personagem):



Figura 16. Desenho de MAT(A) ao dilema 3.

MAT(A)

O menino com a perna engessada, que queria que o outro menininho brincasse com ele mas ele não podia porque era dia da classe dele sair pro recreio.

E como é que ficou o menininho da perna engessada?

Ele ficou lá triste.

Outra exigência caracteriza-se pela ausência das relações de autoritarismo.

A tendência, por encontrarmos respostas que elucidem a obediência à autoridade como níveis inferiores ou anteriores às respostas de solidariedade fora explicitada na obra de Piaget (1994). Menin (1985), em sua pesquisa de mestrado, encontrou semelhantes resultados, quando elencou respostas de crianças menores que delatavam situações injustas à autoridade, por obediência; e, entre crianças maiores, pela solidariedade. Também encontrou categorias parecidas com as desta pesquisa, quando as crianças mostravam uma certa propensão pela ação solidária; mas, contida pela ordem do adulto. “Certo é o que a professora manda fazer...embora bacana seja ajudar o colega”.(1996- p.97)

Acreditamos como De La Taille (1996) que “*a educação das crianças não pode ser confiada a qualquer um. Nada se pode esperar se a educação for feita por pessoas que, elas mesmas, tiveram má formação*”.

Pouco se espera de professores, cujas concepções sobre a moral, e mesmo sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus sujeitos, baseiem-se em lições, ensinamentos, punições e castigos.

Os resultados desta pesquisa constataam que a solidariedade não se constrói pelas histórias carregadas de moral do professor, que, com a autoridade que lhe é concedida pelo próprio desenvolvimento natural das crianças, emana mensagens garantindo às crianças que a elas só cabe aprender.

O desenvolvimento moral, enquanto construção própria de cada um, necessita para uma evolução que, a certo passo, quando as crianças construíram as primeiras regras que as humanizaram a ponto de superarem uma ausência total dessas, para uma obediência exterior a elas, é preciso minimizar, significativamente, a pressão da autoridade sobre seus julgamentos.

A autonomia desejada por educadores, em seus planos escolares, pressupõe que as crianças, em determinado momento heterônomas, experimentem resolver seus conflitos, dizer o que pensam, terem seus maus comportamentos sancionados reciprocamente, não punidos, já que a punição lhes é exterior.

Os castigos e as punições, enquanto sanções expiatórias, estão ligados a um princípio de justiça primitivo do ponto de vista de uma evolução.

Como queremos que nossas crianças tenham evoluídos seus juízos, se o que lhes apresentamos são sinais de uma justiça retributiva que não comporta reconhecer o outro como um sujeito psicológico, que pensa, sente e, por assim pensar e sentir, chega a tomar consciência de seus atos, se a ele for permitido que ação mental seja de seu domínio?

Talvez o problema esteja na interpretação do que significa criar uma relação de respeito mútuo em sala de aula. Respeitar a criança implica respeitar o seu desenvolvimento a ponto de saber que aos seis, sete anos, (e claro, anteriormente) ela vê, no adulto, uma condição natural de autoridade. E, devido ao egocentrismo característico da fase de desenvolvimento em que se encontra, a criança não consegue perceber o ponto de vista do outro; não por maldade; mas, por incapacidade cognitiva e moral de pensar sobre mais de uma possibilidade e, ao mesmo tempo, de pensar no outro como alguém que deseja, que espera, que pensa também.

Segundo Wassermann (1990),

Mostramos respeito pela criança através de interações que vêm, realmente, ao encontro do que as crianças têm a dizer, através das nossas tentativas no sentido de compreender o que elas dizem e sentem e através da nossa aceitação destituída de qualquer juízo desses sentimentos e pensamentos.
(p.21)

Os resultados desta pesquisa apontam também para outra constatação imprescindível no campo da moral; não existe *prevenir* no sentido de utilizar-se de um acontecimento com uma criança como lição para outra, por apenas apresentação de imagens ou verbalização do professor. A legitimação dos valores começa pela *ação* do próprio sujeito. Quando o professor chama a atenção de todos, a todo momento, para todos os fatos, com a intenção boa, digamos, de que todos aprendam de uma vez a mesma lição moral, o que proporciona é apenas um ambiente significativamente estressante para o próprio professor e para a criança.

O respeito mútuo exige minimizar o peso que a autoridade exerce. Na verdade, as relações com o adulto necessitam de um novo enfoque, de um outro valor, primordial, para

que o respeito possa deixar de ser unilateral e possa ganhar a dimensão de mutualidade: a confiança.

Quando as crianças experimentam situações de confiança em suas relações com o adulto podem sentir-se mais propensas a julgamentos e ações virtuosas; assim como expressa VIN, em seu desenho. A confiança na autoridade permite que a ação solidária aconteça.



Figura 17. Desenho de VIN (B) ao dilema 4.

VIN (B)

Eu desenhei o menino com a perna quebrada e o menino estava brincando com ele.

Ah, é? E conte para a mim por que você desenhou esse coração?.

Pro menino ter amor e ficar com ele.

Ah, é? Então ele foi pro parque, ou ele ficou com o menino?

Ficou com o menino.

Ah . E quando a professora chegou, o que ele fez?

Ele conversou com a professora e a professora deixou.

Às crianças, cujas relações baseiam-se ainda no respeito unilateral, resta-lhes, mesmo que um princípio maior seja evidente, obedecer à professora. Nas palavras de CAM:



Figura 18. Desenho de CAM (A) ao dilema 4.

CAM (A)

O que é que você desenhou CAM?

Aqui é a professora da menininha, e essa daqui é a que quebrou a perna.

Ah, e daí, o que aconteceu?

A professora dela veio, aí ela falou pra todo mundo ir brincar junto.

E aí? A menininha foi para o parque? Júlia, a menina da história foi para o parque?

Foi.

E a outra menina da perna que estava quebrada?

Aí ela ficou cá professora.

Ou ainda, quando o compromisso com a autoridade é maior do que um princípio de solidariedade, como expressa NET



Figura 19. Desenho de NET (A) ao dilema 2.

NET(A)

O gatinho estava na árvore e não conseguia descer aí o menino prometeu pro pai que não ia subir aí não subiu.

Então ele não subiu?

Ah, ah (gesto afirmativo).

O gatinho ficou lá em cima?
Ah, ah (gesto afirmativo).

Ao mesmo tempo, se desejamos que nossas crianças, em seus juízos, sejam autônomas, de fato, a ponto de agir solidariamente, será preciso lembrar que o tipo de respeito ao contrato, assim como afirmava Piaget, define o tipo de obediência dos sujeitos. Uma obediência autônoma supera a regra pela busca de sua coerência, enquanto uma obediência heterônoma conduz o sujeito a uma aceitação passiva da regra, mesmo que isso seja visto por ele como algo ruim.

Nossos resultados registram os dois contrastes. Para uns, a obediência à autoridade supera a necessidade da ação virtuosa. GABR assim se expressa.



Figura 20. Desenho de GABR (A) ao dilema 2.

GABR (A)

GABR, conte para mim o que é que você desenhou?

Eu desenhei o gatinho, o menino, as árvores e só.

E por que você desenhou isso?

Porque a história conta isso.

E o que conta a história?

A história? Conta que o menino subiu na árvore e aqui conta a outra parte da historinha que o gatinho estava lá em cima.

E o que ficou melhor? O que você acha que ficou melhor o menino fazer? Subir ou não?

Não.

Não subir na árvore, por quê?

Porque ele prometeu pro pai dele.

E o gatinho?

*O gatinho fica lá em cima.
O gatinho fica lá em cima? E a dona do gatinho?
A dona do gatinho fica triste.*

Para outros, como CAM, o contrato poderá ser quebrado, pela exigência da coerência em salvar o gatinho e, todas as vezes em que o contrato estiver ferindo um princípio maior. Observe-se, na descrição de CAM, a referência que faz às vezes em que será preciso quebrar o contrato.



Figura 21. Desenho de CAM (B) ao dilema 2.

CAM (B)

Aqui é ela pedindo ajuda pra Ana, pra catar o gatinho.

E daí, o que aconteceu nessa história, CAM?

Daí a Ana ia subir. A Ana tá de coque.

Ah, está de coque? CAM, mas me conte uma coisa, e o pai da Ana?

O pai da Ana deixou ela subir, só que depois o pai dela não deixou ela subir nunca mais.

Ah, é? Mas por que ele a deixou subir, se ele a tinha feito prometer que não ia subir?

Ele deixou ela subir só que ele falou que não era pra subir nunca mais. Só pra salvar o gatinho.

Ah, para salvar o gatinho?

É, para salvar o gatinho, salvar cachorro, assim, quando ela precisar fazer alguma coisa e ela tiver que ir lá e fazer.

Resta-nos a evidência de que a obediência cega à ordem da autoridade custa um princípio ferido e o que mais causa apreensão: não há solução, a autoridade delegou, mesmo que a causa seja justa, não há como evitar, como no desenho de LIV, que demonstra

a passagem do dia à noite, sem que o fato, em questão, seja resolvido, sem que a ação solidária aconteça.

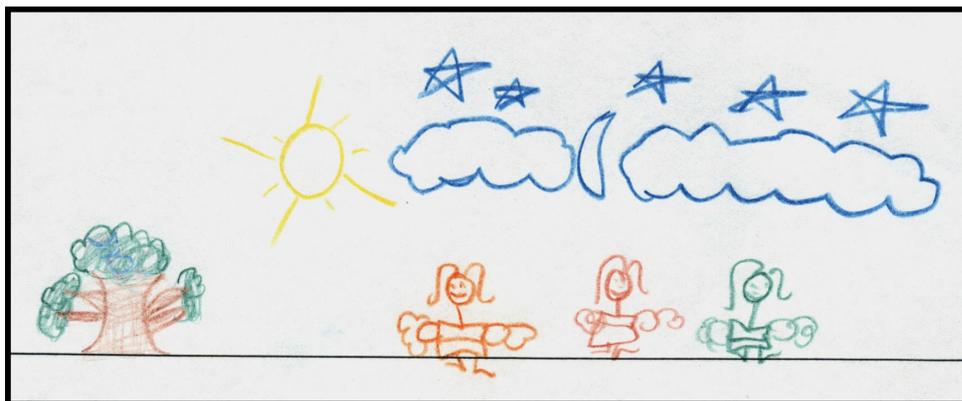


Figura 22. Desenho de LIV (A) para o dilema 2.

LIV (A)

Eu desenhei a árvore e o gatinho que estava na árvore, é que não dá pra aparecer. Desenhei a menininha, a menininha que subia na árvore e a menininha que o gatinho dela não queria descer e as amiguinhas.

E o gatinho?

Ficou.

Por quê?

Porque ninguém tinha, teve a amiga dela foi pegar o gatinho, não é..

Ana subiu na árvore?

Não.

Não? Por quê?

Porque o pai dela não deixa subir na árvore.

LIV, por que você desenhou o sol e as estrelas?

Porque era de dia e chegou a noite e o gatinho estava lá na árvore.

Nas palavras de Menin, (1996) “*Pais e professores que querem uma educação para autonomia devem primeiramente considerar seus próprios comportamentos e julgamentos morais. A sua autonomia será modelo para as crianças; a ausência dela, também*”, principalmente, quando precisamos que as crianças construam os valores morais aos quais aspiramos, como valores universais: que sejam generosas, que sejam justas.

THI manifesta, em seu desenho, que a solidariedade é necessária para quem precisa de ajuda, mesmo quando a ordem da autoridade é contrária.



Figura 23. Desenho de THI (B) ao dilema 4.

THI (B)

É, o menino tá ajudando o outro menino que tá com a perna quebrada.

Ah, é? Por que ele está ajudando?

Porque ele tá com a perna quebrada.

E era hora de ele estar onde, agora?

No parque.

É? E por que ele não está no parque?

Porque a professora dele chamou.

Era para ele estar no parque, a professora dele chamou?

É.

E ele foi para o parque ou ele ficou com o menino?

Ele ficou com o menino.

Assim como PED, que expressa, em sua descrição espontânea, a evidência da solidariedade instituída como valor maior que a determinação da autoridade.

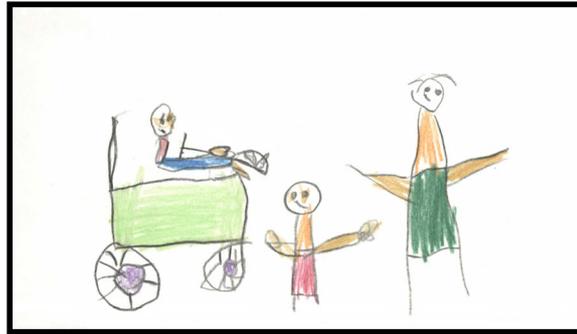


Figura 24. Desenho de PED (B) ao dilema 4.

PED(B)

Um menino queria ir no parque mas só tinha uma semana e tinha muita classe. Depois vem o outro menino que chamou ele, estava com o pé engessado, depois o menino foi depois a professora chamou: tá na hora de ir no parque. É daí, e daí ele foi lá de novo.

Foi aonde de novo, PED?

Lá com o menino.

Porém, quando ainda é preciso cumprir a ordem prescrita pela autoridade, a busca da solidariedade leva as crianças a encontrarem alternativas que satisfaçam a obediência a determinação do adulto sem deixar que a ação solidária não seja realizada. De fato, pensar sobre possibilidades é uma conquista daqueles cujo pensamento caminha para a reciprocidade. FEL expressa, em seu desenho, uma alternativa para o problema em questão. Para ele, a ação solidária vai acontecer; porém, por meios que não discordem da decisão da autoridade. :



Figura 25. Desenho de FEL (B) ao dilema 2.

FEL (B)

O menino subindo na árvore para pegar o gatinho e os meninos embaixo e uma flor.

Escuta, então o menino subiu na árvore? Mas, como ele subiu?

Com a escada.

Por que ele subiu com a escada?

Para pegar o gatinho.

Mas, por que ele subiu com a escada e não nos galhos?

Porque o pai dele disse que não era para subir ali na árvore então ele pegou uma escada para subir.

A análise dos resultados dessa pesquisa sustenta nossa hipótese inicial de que as respostas das crianças, advindas de ambientes cujas relações baseiam-se na cooperação seriam diferentes e mais propensas à solidariedade do que aquelas respostas das crianças do ambiente cujas relações são baseadas na coerção.

Ao mesmo tempo, esses dados não nos permitem afirmar que o ambiente determina que os juízos das crianças estejam propensos à solidariedade ou não, visto que encontramos, em nossos resultados, certas inclinações de crianças advindas do ambiente A à solidariedade e, do ambiente B, a não serem solidárias. Nossos instrumentos, embora

tentassem abranger os mecanismos cognitivos, afetivos e morais presentes nos julgamentos das crianças, não poderiam determinar a amplitude dos mecanismos psicológicos e as demais relações sociais vividas por esses sujeitos em outros contextos, que não sejam a escola.

Porém, foi comprovado por essa pesquisa que o tipo de ambiente influi significativamente nos juízos de solidariedade.

Outro dado relevante diz respeito às relações entre o estágio de desenvolvimento cognitivo e as respostas de solidariedade. Como se pôde observar, o teste estatístico utilizado demonstrou que eram mais elevados os níveis cognitivos dos sujeitos provenientes do ambiente B, tal como pertenciam à categorias mais elevadas, suas respostas aos dilemas sobre os quais foram entrevistados.

Conclui-se também que as relações de confiança estabelecidas entre crianças e adultos e o poder de decisão das crianças pela realização efetiva de suas atividades traduzem a necessidade de um ambiente baseado no respeito mútuo.

Acreditamos que as pessoas que puderam experimentar enquanto criança de um sentimento de poder pessoal, enquanto adultos, terão pouca necessidade de manifestar o domínio sobre outras pessoas para se sentirem mais confiantes em si próprias.

Assim, aqueles que vivenciaram tais relações de respeito mútuo, não necessitarão exercer o poder sobre os outros e nem deixarão que sejam outros a controlar suas vidas, e sendo assim, suas ações estarão propensas à solidariedade.

Por certo, as distintas representações dos sujeitos dessa pesquisa assinalam a necessidade de uma educação fundada em valores que considerem a solidariedade como uma virtude a ser construída, internamente, pelos sujeitos. Tal construção, expressa a determinação que a solidariedade, assim como outras virtudes, procede de uma exigência a ser cumprida: a experiência sentida, vivida, que pode manifestá-la.

Esse fato se concretiza, na escola, por outra exigência: as relações que se estabelecem, precisam basear-se naquele tipo de respeito mútuo, em que as identidades individuais e coletivas estão preservadas, o que só é possível por um caminho – a cooperação.

Conclui-se que, um ambiente cujas relações fundamentem-se na cooperação, pode de fato, conduzir a uma ética da solidariedade. Nas palavras de Montezuma (1984), *“para socializar realmente o espírito, a cooperação é necessária, porque somente ela conseguirá libertar a criança da mística da palavra adulta”*.

A solidariedade, ou, melhor, neste caso, a generosidade dessa exigência:

Não acreditamos que uma pesquisa como esta pretenda classificar os sujeitos em bons ou maus, solidários ou não solidários.

Quando estudamos os juízos, estamos tentando compreender um emaranhado de componentes que não nos permite satisfazer uma necessidade, que não é nossa, de afirmar essa dicotomia. Nas palavras de Tugendhat (1993), “aquilo que é tão facilmente compreendido por juízo moral implica pressupostos mais complexos do que usualmente se imagina” (p.28).

É, nesse sentido, que acreditamos estar contida a generosidade de uma nova ética: compreender mais do que *o que é* e *o que não é* implica evidenciarmos *o que está* e *o que não está* e ir além em busca do “*O que fazer para estar*”.

Façamo-nos entender: o fato, por exemplo, de os sujeitos de nossa pesquisa que tiveram suas respostas compreendidas no nível I e II, quererem satisfazer seus próprios interesses, ou apresentarem-se passíveis ao peso da autoridade, não nos permite afirmar que não sejam solidários.

Os instrumentos que tivemos: o diagnóstico operatório, os dilemas hipotéticos e, mesmo, a caracterização de um ambiente, único dentre as demais experiências familiares e de outras comunidades a que esses sujeitos pertencem, apenas nos permitem inferir que o comportamento deles podem basear-se nos julgamentos morais que evidenciaram e que, por sua vez, estão ligados às estruturas cognitivas que lhes possibilitam assim pensar e às relações que estabelecem no ambiente escolar.

Nada, portanto, autoriza-nos dizer que não são solidários, ou o são. O que nos permitimos é afirmar que *podem não estar*, ou *estão solidários*, hoje, em determinado contexto. A doçura, de que falávamos no início dessas considerações, encontra-se na possibilidade de que as pessoas SÃO suscetíveis ao erro; podem hoje não quererem ajudar alguém sem que isso cause um problema a si próprias, e o que é mais belo, podem VIR A SER.

E está nesse VIR A SER, a atenção de que, nós, educadores, deveremos nos ocupar; será cuidar para que as disposições de nossos sujeitos em serem solidários, assim como para todas as outras virtudes que desejamos, sejam favorecidas.

Terminamos essas considerações, evidenciando a tarefa maior da educação quando tratamos de moral, nessa concepção de ética das virtudes – favorecer que as nossas crianças se tornem *borboletas*.

Tornar-se borboleta não implica acreditar em que o “feio virou bonito”, no caso das borboletas, e que os não solidários tornaram-se solidários. De fato, a beleza da lagarta encontra-se na espera do que *está por vir*, mas, esse estado não nos permite atribuir-lhe, quando então lagarta, a condição de *feia*. Enquanto espera, alimenta-se, transforma-se, envolve-se, fortalece-se. É bela também, embora diferente, em evolução. Pensemos assim, também, sobre os que ainda não encontram disposições para a solidariedade.

Ora, borboletas não se ensinam, nem se adianta, fazendo por elas, seu processo de metamorfose, mas se oferece um ambiente propício para que, na sua inconstância, humana - das crianças e, animal - das lagartas, possam dispor-se a estarem virtuosas, a estarem borboletas¹.

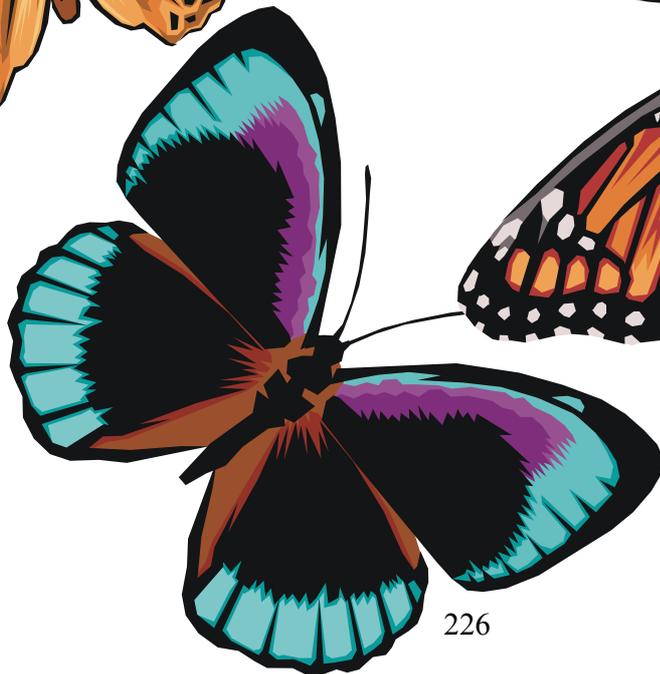


¹ Nos anexos, um texto que pode complementar essas nossas discussões.



“A marca de sua ignorância é a
profundidade de sua crença na injustiça e na tragédia.
O que a lagarta chama de fim de mundo,
o mestre chama de borboleta”.

Richard Bach



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa. (2000). **Do cotidiano Escolar – ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus.

ARAÚJO, Ulisses F. (1993) **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança** (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp.

_____. (1996a) O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In Lino de Macedo (org.). In: **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1996b) Moralidade e indisciplina: Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus.

_____. (1999). **Conto de escola : a vergonha como um regulador moral**. UNICAMP / Ed. Moderna .Campinas, SP.

ARISTÓTELES (1996). **Ética a Nicomaco**. São Paulo: Summus.

ASSMANN, H. ; MO SUNG, J. (2000). **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ, Vozes.

ATHERTON, J. M. (1988). **Virtues in Moral Education: Objections and Replies**. In Educational Theory, v.38, p.2999-310.

BECKER, Fernando. (1993) **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes.

- _____. Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender.(1999e) In **Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação, escola e autonomia**. Campinas: LPG/FE/UNICAMP, p. 17-23.
- _____. (1994) Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS: ano 19, nº(1), pp 89-96, jan/jun.
- BLASI, Augusto (1980). Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción, oral: una revisión crítica de la literatura. In **El mundo social en la mente infantil. Compilación de Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza** (1989). Madrid, Alianza Editorial, p.331-388.
- BOFF, Leonardo. (1999). **A águia e a galinha**. Ed. Vozes 29ª edição. Petrópolis, RJ
- BOMBI, Anna Silvia (1998). **Los colores de la amistad**. Estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños. Madrid: Visor.
- BRASIL. (1997) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Temas Transversais e Ética. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF.
- BUXARRAIS, Maria Rosa; MARTÍNEZ, Miguel. (1995). **Educación en valores y desarrollo moral**. Editorial-Gráficas Signo. Barcelona, Espanha..
- BZUNECK, J. A . (1975) **Desenvolvimento moral: avaliação dos estágios kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina**. Dissertação de Mestrado, São Pulo, IP-USP.
- COMTE-SPONVILLE, André, (1995) . **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Martins Fontes. 1ª edição, São Paulo, SP.

CASTRO, Amélia D. (1996) Prefácio. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

DAMON, W. (1988). **The moral Child: murturing children's natural moral growth** . New York, The Free Press.

_____ (1995). **Greater expectations**. São Francisco. The free pass.

DE LA TAILLE, Yves. (1992) **Piaget, Vygotsky, Wallom: teorias psiogenéticas em discussão/** Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus.

_____ . (1996a) A educação Moral: Kant e Piaget. In Lino de Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____ . (1996b) A indisciplina e o sentimento de vergonha. In Julio G. Aquino (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus.

_____ . (1996c) Prefácio. In Lino de Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____ . (1998). **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Editora Ática.

_____ . (1999). A dimensão ética na obra de Jean Piaget. **Caderno Idéias**, no. 20, p.75-81

_____ . (2000) . **Vergonha, a ferida moral**. São Paulo, Tese Livre Docência. São Paulo, SP. Instituto de Psicologia, USP.

DE LA TAILLE, Y.J.J.M.R.; BEDOAIN, G. & GIMENEZ, P. (1991) A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. In : **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília: v.7, n.2, pp.91-110.

- DELVAL, J. & ENESCO, I. (1994) **Moral, desarrollo y educación**. Madrid: Anaya.
- DEVRIES, R. & ZAN, B. (1995) Creating a constructivist classroom atmosphere. **Revista Young Children**, nov., pp.4-13.
- _____. (1997) Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In Catherine Twomey Fosnot (org.). **Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, pp.123-140.
- _____. (1998) **A ética na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- _____. (1999) Criando uma atmosfera Sociomoral Construtivista em Sala de Aula. In: **Pátio: Revista Pedagógica**. Ano 2, nº 7, nov 1998 / jan 1999, pp. 13-15. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- DURKHEIM, Émile. (1999). **Da divisão do trabalho social**. São Paulo, Martins Fontes, 2ª edição.
- EISENBERG, N.(1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In **The development of prosocial behavior**. Nova York: Academic Press.
- ELKIND, David. (1972) **Pergunta de crianças. Crianças e adolescentes**. Ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro: Zahar.
- FORTUNY, J. y BOLADERAS (1995). O desenho como expressão do pensamento. In MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; CAMARGO DE ASSIS, M. (org). **Construtivismo e educação**. Campinas: FE, UNICAMP.
- GILLIGAN, Carol. (1982). **Uma voz diferente**. Ed. Rosa dos Ventos. Rio de Janeiro. RJ.
- GINOTT, Haim G. (1974) **Maestro-Alumno: El ambiente emocional para el aprendizaje**. México: Editorial Pax (ed. orig. 1972).

_____. (1989) **Pais e filhos: Novas soluções para velhos problemas**. Rio de Janeiro: Bloch.

GONZÁLEZ, M. Del Mar & PADILLA, Maria Luisa. Conhecimento Social e Desenvolvimento Moral nos anos Pré-escolares. (1995). In COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCEHSI, Alvaro (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, vl.1, p.165 a 177.

HABERMAS, J. (1997) Die Einbeziehung des Anderen. Frankfurt, Suhrkamp. In Assmann, H. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

GORDON, Thomas. (1985) **PET: Pais eficaz y tecnicamente preparados: Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables**. México: Diana.

KAMII, C. . (1991) Obediência não é o bastante. **Coletânea AMAE-Educando: Construindo a alfabetização**. Belo Horizonte, MG: Almeida Publicidade, pp.38-40.

_____. (1991) A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget. **A Criança e o número**. Campinas, SP: Papyrus.

KOHLBERG, Lawrence. (1989) Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josexu Linaza (compilación). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial.

LUKJANENKO, Maria F.S.P. (1995) **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp.

_____. (2001). **A reciprocidade moral- Avaliação e implicações educacionais**. Campinas: FE/ UNICAMP- Tese de doutorado.

MACEDO, L. (1996) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MACCOBY, E. (1980) **Social Development: psychological growth and the parent-child relationship**. New York, Harcourt Brace Jovanich.

MacIntyre, A. (1982). **After Virtue**. Notre Dame. In: University of Notre Dame Press.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto (1989) **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais (ed. orig. 1979).

_____. (2000). **PROEPRE - Fundamentos Teóricos**. Campinas, SP: UNICAMP, FE, LPG.

_____. (1998 a) A escola e a construção das estruturas da inteligência na criança. In Elisabete Gabriela Castellano (org). **Desenvolvimento Sustentado: Problemas e Estratégias**. São Paulo: Academia de Ciências do Estado de São Paulo, pp. 351-391

_____. (1998b) Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. **A criança e a escola**. UNICAMP/LPG. Campinas, SP.

_____. (1999) Direito à educação e prática pedagógica. In : **Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação, escola e autonomia**. Campinas: LPG/FE/UNICAMP, p. 3-16

MARIMÓN, Montserrat Moreno *et al* (1999) **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna.

MENIN, M. Suzana de Stéfano (1985). **Autonomia e Heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola**. São Paulo – USP – IP, Dissertação de Mestrado.

_____ (1996) Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In Lino de Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MONTEZUMA, Marconi Freire. Dimensões da autonomia em Piaget. Tópicos para Reflexões. **I Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**, Campinas, 1984.

MORIN, Edgar. (2000) **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO.

NUCCI, L.(1982). **Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains: Implications for Values Education**. Review of Educational Research 49: 93-122.

O'LEARY, P. T. (1981). Moral Education, Moral Character and the virtues. In **Jounal of Educational Thought**, v.15, n.1, p.41-46.

PALACIOS, Jesús & HIDALGO, Victoria. (1995) Desenvolvimento da Personalidade nos Anos pré-escolares. In COLL, César; PALACIOS, Jesús e MARCEHSI, Alvaro (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas,1995, vl.1., p.178 a 189.

PAULINO, Luciene Regina.(1999) O processo de construção do conhecimento: a teoria ou a poesia da equilibração. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação, escola e autonomia**. Campinas: LPG/FE/UNICAMP, p. 96- 101

PARRAT DAYAN, Silvia. (1998) **Sobre a Pedagogia** (textos inéditos) Casa do Psicólogo. 1998 . São Paulo, SP.

_____ (2000). Como as crianças descrevem uma imagem – estudo genético. In Construtivismo e Prática Pedagógica – **Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas, SP: LPG/FE/ UNICAMP

PIAGET, Jean. (1967) Los procedimientos de la educación moral. **La nueva educación moral**. Buenos Aires: Editorial Losada.

_____ (1962/1994). Las relaciones entre la inteligência y la afectividad em el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (comp). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autonoma Metropolitana, p.181 –290.

_____ (1976) **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1977a) **Estudios sociológicos**. Barcelona: Editorial Ariel, 1977. (ed. orig. 1965).

_____. (1977b) **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo. (ed. orig. 1974).

_____. (1995) Inteligência, vida social e afetividade. In Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio C. de Assis (orgs.). **Construtivismo e Educação**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, pp.61-66.

_____. (1994) **O juízo moral na criança**. Summus editorial. 2^a edição. São Paulo, SP.

_____. (1996) A educação da liberdade. In Mantovani de Assis, O . Z.; Camargo de Assis, M.(org). **Piaget: teoria e prática**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, pp.201-217.

_____. (1998 a) Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In Parrat-Dayan, S.; Tryphon, A . **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1998 b) **Seis estudos de psicologia**. Forense Universitário. 23^a edição. Rio de Janeiro, RJ.

_____. (1998 c) A educação da liberdade. In Parrat-Dayan, S.; Tryphon, A . **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1998d) O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In Parrat-Dayan, S.; Tryphon, A . **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1998e) Observações psicológicas sobre o self-govenment. In Parrat-Dayan, S.; Tryphon, A . **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____, Jean (2000). **Para onde vai a educação**. José Olympio ed. 15^a edição. Rio de Janeiro, RJ

Piaget & Gréco, P. (1974) **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. .

PUIG, Josep M. (1998a) **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (1998b) **A construção da personalidade moral**. Ed. Ática São Paulo, SP.

PUTMAN, D. (1995). The primacy of virtue in children's moral development. In **Journal of Moral Education**, v. 24, n. 2, p. 175-183.

RORTY, R. (1994) **Contingência, ironia e solidariedade**. Lisboa, Editorial Presença, 1994, p.235.

RAMOZZI-CHIAROTTINO. (1997) Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In Barbara Freitag (org.): **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez.

SASTRE, Genoveva. (1998) Moralidade, pensamentos e sentimentos. In Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio Camargo de Assis, (orgs). **A Criança e a Escola**. Campinas, SP: Unicamp/FE/LPG.

SASTRE, G.et al (1995) **El derecho a ser y la autorrenuncia: sus modelos organizadores en la preadolescencia**. Madrid. Educación y sociedad

SELMAN, R. (1980) **The growth of interpersonal understanding**. New York: Academic Press.

SMITH, Adam . (1999) **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes.

STEUTEL, J. W. (1986). Education, Motives and Virtues. In **Journal of Moral Educational**, v. 15, p. 179-188.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. (2001) **A representação da amizade em díades de amigos e não amigos**. Campinas, SP: Tese de Doutorado – FE – UNICAMP.

- TUGENDHAT, Ernst. (1996) **.Lições sobre ética.** Vozes, 3ª edição. Petrópolis, RJ.
- TURIEL, E. (1993). **The development of social knowledge: morality and convention.** Cambridge: Cambridge University Press.
- TURIEL, Elliot; ENESCO, Ileana; LINAZA, Y Josetseu. (1989) **El mundo social em la mente infantil.** Alianza Editorial. Madri, Espanha.
- VINHA, Telma P. (1997) **O educador e a moralidade infantil.** Campinas, SP: Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- _____. (1998) Reflexões sobre a teoria de Piaget e a construção da autonomia moral. **Revista Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação**, v.4, nº38, ago/out/98, pp. 43-46.
- _____. (2000). **O educador e a moralidade infantil - uma visão construtivista.** Campinas, SP: Mercado de Letras/FAPESP.
- WASSERMAN, S. (1990). **Brincadeiras sérias na escola primária.** Lisboa.: Instituto Piaget.

ANEXOS

Anexo 1

A Lição da Borboleta

Um dia, uma pequena abertura apareceu em um casulo, um homem sentou e observou a borboleta por várias horas conforme ela se esforçava para fazer com que seu corpo passasse através daquele pequeno buraco.

Então pareceu que ela parou de fazer qualquer progresso.

Parecia que ela tinha ido o mais longe que podia, e não conseguia ir mais longe. Então o homem decidiu ajudar a borboleta, ele pegou uma tesoura e cortou o restante do casulo. A borboleta então saiu facilmente.

Mas seu corpo estava murcho e era pequeno e tinha as asas amassadas.

O homem continuou a observar a borboleta porque ele esperava que, a qualquer momento, as asas dela se abrissem e esticassem para serem capazes de suportar o corpo, que iria se afirmar a tempo.

Nada aconteceu. Na verdade, a borboleta passou o resto da sua vida rastejando com um corpo murcho e asas encolhidas. Ela nunca foi capaz de voar. O que o homem, em sua gentileza e vontade de ajudar, não compreendia era que o casulo apertado e o esforço necessário à borboleta para passar através da pequena abertura era o modo com que Deus fazia com que o fluido do corpo da borboleta fosse para as suas asas de modo que ela estaria pronta para voar uma vez que estivesse livre do casulo.

Algumas vezes, o esforço é justamente o que precisamos em nossa vida.

Se Deus nos permitisse passar através de nossas vidas sem quaisquer obstáculos, ele nos deixaria aleijados.

Nós não iríamos ser tão fortes como poderíamos ter sido. Nós nunca poderíamos voar.

(autor desconhecido)

Anexo 2

Modelos epistemológicos e pedagógicos na constituição de um ambiente sócio-moral.

“Nada que afete ao sentimento é indiferente à razão,
e nada há na razão
que não possa ser apreciado pelo sentimento.
O ser humano só pode ser compreendido
em termos de complexidade,
não há por que temer introduzi-la nas aulas.”
Montserrat M. Marimon

A questão, a que nos referimos neste momento e que se apresenta agora, corresponde ao tipo de relações em que essas virtudes serão construídas. A partir daqui, pensamos ser coerente que chamemos de ambientes o que pensamos favorecer melhor que todos os aspectos do humano possam ser garantidos, enquanto estruturas cognitivas, morais, afetivas e não só relações sociais, o que tememos que fique esta impressão. Esse ambiente é resultado de modelos que, enquanto educadores, temos de como ensinamos, aprendemos ou construímos uma prática solidária.

O que dizer da escola numa sociedade no limiar do século XXI? Que tipo de escola se caracteriza como de fato precursora de uma educação para a liberdade, para a autonomia em que os valores morais sejam estimados e promotores de uma sociedade mais justa, que ardentemente desejamos?

Este tópico se destina a um aprofundamento nessas questões: concluir que uma escola assim idealizada não é fácil de ser construída; porém, assim o afirmar, não descaracteriza uma possibilidade que vem crescendo em nosso meio educativo, quando se dispõe a refletir, no sentido piagetiano da palavra, sobre ideais e condutas criteriosas para que tais objetivos sejam atingidos.

Sabemos que uma das funções da escola é a construção do conhecimento; outra é a transmissão do conhecimento em seus aspectos culturais; porém, de maneira tal que priorize a construção do conhecimento pelo aluno, já que ele é o sujeito que re-elabora, processa, cada informação para chegar a uma objetividade.

Os instrumentos que temos para conhecer o mundo são nossos esquemas de ação ou nossas estruturas de pensamento que nos permitem interpretar a realidade. À escola cabe contribuir para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, morais e afetivas do ser humano.

Há duas vertentes para um ato muito comum, quando se trata de educação: o aprender e o ensinar. Aprender, numa primeira perspectiva, implica uma capacidade endógena, uma estrutura ou condição prévia para tal ato; portanto, apreciada aqui é a postura de aprendiz também do professor. É preciso conhecer o funcionamento da inteligência humana para poder intervir. Numa segunda perspectiva, aprender significa interiorizar conteúdos da cultura que não podem ser descuidados, pois, constituem para Piaget, os desafios, as fontes de desequilíbrio que levarão o sujeito a ativar as estruturas da inteligência e, portanto, vir a conhecer.

Iniciemos, portanto, aproveitando-nos da didática que manda que cada um dos pontos seja, fielmente, estudado para analisar o que, em seu conjunto, não poderia ser visto de maneira isolada.

A escola, como já vimos em outro momento deste trabalho, é, essencialmente, uma instituição que educa, em sua caminhada pelo longo da história, é compreendida a partir de seu contexto humano. Ao tratar da escola, enquanto instituição propícia ao fortalecimento da educação, não podemos nos esquecer, portanto, do professor. Afinal ele foi, sem dúvida, a figura que melhor representou por muito tempo a tarefa de educar.

A história conta-nos fatos que projetam desde a mão dos jesuítas como únicos professores nessas terras, na época do Brasil Colônia, até a mão do Estado e, mais adiante, de algumas instituições privadas de educação.

Desde seus primórdios, sabemos que educadores no Brasil nunca foram bem formados. Não se pode negar no entanto, a questão política desse fato. Se educação é caminho de mudança, educador é a alavanca para que isso aconteça. Por sua vez, essas mudanças incomodam e até desestruturam o poder daqueles que o detêm, o que é um fato político. Outro fato político, gerado pela má formação do professor, é o analfabetismo caracterizado como funcional.

Algumas explicações devem ser dadas. Para compreender essa concepção de analfabetismo, é preciso lembrar que estamos no despertar de um novo século, o que poderíamos chamar de pós-modernidade. Em todos os caminhos da história, podemos encontrar situações que nos obrigam a repensar essa questão, como, por exemplo: falar em pós-modernidade, se ainda existem “homens das cavernas”, sem teto, sem dispor das inteligentes experiências arquitetônicas construídas pela humanidade? É o soar da pobreza em um país que por conta de uma economia neoliberalista, pratica a exclusão social.

Vejam um exemplo em educação: como falar em pós-modernidade, se ainda há, em nosso meio, escolas onde crianças são obrigadas a passar quatro horas sentadas, sem poder falar, respondendo questões impostas pelo professor, cujo livro didático é o único material disponível; longe de alternativas de trabalho em função da própria realidade do aluno? Parafraseando Adler, que filosoficamente resume os rumos de que tal educação bancária tem tomado, podemos afirmar que parece que a educação está se reduzindo ao seguinte: o aluno transcreve para o seu caderno o que está no caderno do professor, sem que nada passe pela cabeça de ambos.

Pois bem, rumo à pós-modernidade estão os analfabetos culturais, aqueles a quem foi negado o direito de ler e escrever, e os funcionais, a quem se referiu anteriormente, alfabetizados, sim, mas que passaram por uma educação de controle, ou até mesmo, uma educação compensatória e que se fizeram incapazes de compreender essas relações sociais das quais foram fruto, gerar a transformação e serem verdadeiramente autônomos.

Daí a importância do trabalho do professor que é o sujeito histórico de transformação.

É exatamente neste momento de nossas reflexões, que entram as concepções teóricas da educação em que tudo vai depender da postura assumida mediante a educação.

Toda prática pedagógica está e estará cerceada por uma concepção epistemológica e psicológica, além, é claro, de reproduzir um modelo político e ideológico.

Há distinções sérias entre, basicamente, três correntes pedagógicas cujas raízes encontram-se em outras tantas correntes filosóficas, psicológicas e biológicas de pensar o conhecimento, objeto maior da educação.

Talvez muitos professores não se dêem conta desse fato; porém, em suas falas podem-se encontrar inúmeros exemplos de idéias políticas, filosóficas e concepções psicológicas que permeiam sua práxis.

Percebe-se isso, principalmente no campo da moral, à qual se direciona este trabalho, quando se acredita que os valores morais são transmitidos em historietas carregadas de “Moral da história” ou quando se endeusam os pequenos na crença de que “sabem tudo e ao seu tempo compreenderão” e portanto nada lhes poderá ser negado.

O mesmo ocorre, quando em suas falas, emerge a necessidade do professor facilitador da aprendizagem, com a interpretação de que é preciso literalmente, facilitar o que as crianças aprendem, haja vista a crença de que ela já concebia, anteriormente, o conhecimento em questão. Dificultar é a tarefa do professor em outra corrente pedagógica, no sentido de criar oportunidades para que a criança crie os instrumentos necessários à superação dos problemas.

O novo milênio trouxe uma outra fala muito comum: que as escolas de hoje devem ser mais abertas à afetividade onde o cuidado, o ouvir o outro, o conversar mais com as crianças, o acariciar sejam os mecanismos suficientes para se chegar à autonomia. Podemos vincular essa fala a uma corrente pedagógica, também, cujo pensamento está longe de assegurar que isso não basta. Cuidado, carícias, atenção não dão conta de formar pessoas autônomas, é preciso ater-se às estruturas cognitivas, capazes de produzir pensamentos reversíveis, por sua vez capazes de ouvir o outro e corresponder pontos de vista.

O que tratamos, até então, são três correntes demasiadamente contraditórias e que, na história da educação brasileira, fundamentaram-se no sentido de se substanciarem em determinados momentos históricos, tornando-se o modelo da época ou então misturando-se entre as práticas pedagógicas adotadas na atualidade.

São elas: a pedagogia diretiva, a não diretiva e a pedagogia relacional. Ao estudá-las, estaremos fundamentando-as em seus pressupostos epistemológicos e psicológicos, principalmente, visto que acreditamos que “se a pedagogia deve formar o espírito do aluno, ela deve partir do conhecimento da criança, então da psicologia” (Piaget, 1976)

Iniciemos por aquela que, tendencialmente, firmou-se como a chamada escola tradicional e que, por muito tempo, e ainda hoje, permanece no campo educacional: a pedagogia diretiva. Pensemos na sala de aula do professor cuja crença é que o conhecimento encontra-se fora do sujeito e ele constitui-se um mero aprendiz, sendo portanto, todas as decisões e as aspirações, monopólios do professor .

Conforme Becker (1994), “*Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é tabula rasa.*”

Seu conhecimento e sua capacidade de conhecer, portanto, são frutos do meio, introduzidos no indivíduo através dos sentidos. Interessante é remetermo-nos a Becker, novamente, quando cita Popper que afirma, ao tratar do indivíduo enquanto tábua rasa, que “*Essa idéia não é simplesmente errada, mas grosseiramente errada*”(*ibid*) .

Tal concepção é fruto de uma ideologia autoritarista onde a subserviência , o silêncio, a submissão são doses homeopáticas a serem transmitidas. Isso porque

a aprendizagem que concede importância unicamente ao primeiro aspecto, a aquisição de conhecimentos, pode levar ao desenvolver o aspecto receptivo e reprodutor nos alunos em detrimento do criativo e produtor, fazendo-se assim intelectualmente dependentes e intelectualmente autônomos. Se este tipo de aprendizagem predomina, é porque resulta mais fácil e requer menos conhecimentos. No último extremo basta conhecer os conteúdos que se querem transmitir e sabê-los explicar de forma simples e amena (ibid).

Acerca das contribuições à ação pedagógica dessa epistemologia chamada Empirismo, Piaget (2000) afirma que

Não se aprende a experimentar vendo simplesmente o mestre experimentar ou se entregando aos exercícios já totalmente organizados: não se aprende a experimentar senão tateando por si mesmo, trabalhando ativamente, isto é livremente dispondo de todo o tempo .

Representantes da biologia, como Lamarck, remetem-se ao empirismo para explicar que as influências do meio exercem o papel de modificar as estruturas internas. Outros autores como Spenser, Taine, Ribot (Piaget, 1998) partilham da mesma concepção de

“estruturalismo sem gênese”, ou como representante da Filosofia, Husserl que inspira, em parte, a teoria gestaltista em que a gênese ocupa uma condição secundária no desenvolvimento.

Passemos, agora, para a análise de outro modelo: a pedagogia não diretiva que se baseia numa prática ofuscada por um idealismo romancista de que tudo é permitido. Podemos dizer que suas bases são concebidas no neo-liberalismo, que se caracteriza como o outro extremo do modelo anterior.

Sua crença epistemológica, calcada no modelo apriorista, é que o sujeito carrega consigo uma bagagem hereditária que prevê de antemão suas aprendizagens futuras. Não é necessário tanto esforço do educador, basta um mínimo de exercício para que aflorem as aprendizagens endógenas.

A renúncia à característica fundamental da ação docente, que é a intervenção, torna-se o ponto chave dessa tendência, porque, se há dificuldades na aprendizagem dos sujeitos, elas são, de fato, endógenas e, portanto tais sujeitos podem ser considerados desprovidos de capacidade.

Moralmente falando, o mesmo acontece. Não é necessária a intervenção do professor, o que caracteriza um mal maior acontecido em escolas cuja postura apriorista impera: a indisciplina. Educadores e até mesmo pais são desconstituídos de autoridade; portanto, não lhes cabe mais a orientação, o cuidar para que as regras do grupo sejam cumpridas.

Passemos, então, para a terceira corrente pedagógica que em sua constituição, permitiu vislumbrar o que antes não era possível, ou seja, como não perder de vista os aspectos de organização, disciplina e tantos outros de ordem moral sem que estes fossem os precursores de um liberalismo extremo?

A posição epistemológica de Jean Piaget e um ambiente sócio-moral construtivista

“A vida amigo, é a arte do encontro.”
Vinícius de Moraes.

A pedagogia relacional, pela própria nomenclatura, caracteriza-se por uma inter-relação entre o sujeito que aprende e o objeto, dito também como meio. Nas palavras do próprio Piaget, nem aprioristas nem empiristas:

As teorias de pré-formação dos conhecimentos parecem-nos tão desprovidas de verdade quanto as interpretações empiristas, pois as estruturas lógico-matemáticas, em sua infinidade, não localizáveis nem nos objetos nem no sujeito em seu ponto de origem. Portanto, só um construtivismo é aceitável, mas incumbido da pesada tarefa de explicar simultaneamente o mecanismo de formação das novidades e o caráter da necessidade lógica que elas adquirem no decorrer do processo (1976) .

Seu pressuposto epistemológico baseia-se em concepções interacionistas, sobretudo, a Psicologia Genética de Jean Piaget, segundo a qual, o que herdamos são possibilidades orgânicas de sermos inteligentes a partir das trocas com o meio físico e social. Ao nascer, podemos considerar que não somos inteligentes; mas, com condições de virmos a sê-lo. Assim, segundo Piaget, as estruturas humanas podem ser classificadas em :

Estruturas programadas no código genético - constituídas pelas estruturas orgânicas em geral.

Estruturas parcialmente programadas – contidas no código genético; porém dependentes da interferência do meio. Ex.: estrutura do sistema nervoso

Estruturas não programadas – são específicas para conhecer ou estruturas da inteligência (ou ainda estruturas cognitivas) – não estão no sujeito ao nascer nem a título de programa.

Em contradição aos behavioristas, que afirmam que o indivíduo se desenvolve à medida que acumula os conhecimentos adquiridos em função das experiências, para Piaget,

o desenvolvimento intelectual resulta de um processo não aprendido, nato: a capacidade de *organização e adaptação*. A partir das trocas que estabelece com o meio, essa sucessiva adaptação, o sujeito constrói a inteligência e, no momento em que tal capacidade cessa, não temos mais o homem.

Nas palavras do próprio Piaget(1975) ,

o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, que resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas.

Segundo Mantovani de Assis (2000),

O construtivismo genético piagetiano explica que as seqüências do desenvolvimento são reguladas por mecanismos endógenos sem serem jamais pré-determinados pelos fatores hereditários, tanto em relação ao seu conteúdo como em relação ao acabamento de suas estruturas características. Há portanto, um processo dinâmico subjacente à construção das estruturas que só se realiza a partir das trocas efetuadas entre o sujeito e o meio (p.132).

Nessa concepção, é imperativo considerar que o funcionamento, para que o desenvolvimento aconteça, já se encontra no sujeito em sua estrutura psicológica . Segundo a epistemologia genética piagetiana, conhecer o mundo é uma necessidade humana. A posse do conhecimento é uma necessidade que está ligada à necessidade deste planeta. Como já dissemos anteriormente, o ser humano busca, incessantemente, sua adaptação e tal adaptação inteligente prolonga a adaptação biológica. Portanto, as estruturas da inteligência são um prolongamento das estruturas biológicas visto que os primeiros atos reflexos já se constituem elos entre vida orgânica e vida mental de qualquer sujeito.

Para Piaget, a presença de uma estrutura de classificação, por exemplo, tem uma relação intrínseca com as conexões neurológicas, o que não nos permite dizer que Piaget reduziu a psicologia ao organismo. O organismo é muito mais amplo e abarcaria a existência das estruturas mentais que ultrapassam as orgânicas.

O que este autor explicou foi como as estruturas da inteligência funcionam e como se dá a embriogênese de tais estruturas. Criou, então, um modelo, assim como os físicos que se servem de modelos matemáticos para isso.

Sabemos que, quando se tem um modelo, ele deve conter em si as explicações sobre si mesmo. Assim, Piaget recorreu à lógica-matemática para explicar essas estruturas.

Porém, o fato de considerar a presença dos fatores endógenos no processo de construção da inteligência não destituiu, em nenhuma hipótese, a interferência do meio. Os fatores ambientais, culturais, bem como a educação podem contribuir de maneira ímpar com esse processo de modo a auxiliá-lo, acelerá-lo ou retardá-lo.

A esse último fato, Piaget (2000) se pronuncia afirmando que :

O que ocorre é apenas um aspecto particular desse fenômeno geral que, desgraçadamente, caracteriza os sistemas tradicionais de educação ou de ensino. Do ponto de vista intelectual a escola impõe muito freqüentemente, conhecimentos todos elaborados, em lugar de estimular sua busca ; mas pouco se nota isso, porque o aluno que repete simplesmente aquilo que o fizeram aprender, parece apresentar rendimento positivo, sem que se suspeite de tudo aquilo que o tem estado a encher de atividades espontâneas ou de fecundas curiosidades.” (p. 163)

A epistemologia construtivista piagetiana concebe que o desenvolvimento das estruturas da inteligência obedecem a uma seqüência de estágios em que todo e qualquer sujeito, embora em momentos não estabelecidos, porém, na mesma seqüência, em qualquer lugar do mundo, independentemente dos conteúdos culturais , passará.

Nessa perspectiva, a tarefa de um educador construtivista é a de favorecer a passagem de um estágio para outro, o que nos parece simples a princípio. Se assim o fosse, teriam dado certo tantas experiências realizadas por nossas escolas ditas “construtivistas” cuja fala baseava-se nos pressupostos filosóficos progressistas; porém, a metodologia de nada caracterizava como construtivista quando o professor, de fato, propicia possíveis tomadas de consciência, partindo do pressuposto de que a ação da criança é o início de todo e qualquer conhecimento e que, por esta razão, a crença nas imagens ou na percepção como

caminho garantido para a construção de estruturas da inteligência, seria pressuposto empirista.

Assim, é preciso considerar que de grande valia é a presença do professor, visto que *“o sentido pedagógico que a epistemologia e a psicologia genéticas nos trazem constitui o professor como um organizador de ações”* (Piaget,1969), isto é, o professor tem por função, segundo Piaget *“inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno”* (ibid)

Inventar supõe a tomada de consciência que por sua vez constitui-se nesta teoria, um dos requisitos maiores para a construção do conhecimento.

Para Piaget(1967),

“Tomar consciência de uma operação é efetivamente, fazê-la passar do plano da ação para o da linguagem, é portanto reinventá-la na imaginação para poder exprimi-la em palavras” (p.204).

Portanto, a ação isolada também não basta para a construção das estruturas operatórias de pensamento. De fato, um dos pressupostos dessa epistemologia é que o sujeito constrói seu conhecimento a partir de fatores endógenos e , por sua ação assimiladora sobre o objeto, cria o seu próprio conhecimento, redescobre o mundo, apoderando-se de mecanismos tais, capazes de promover mudanças em sua ação e, conseqüentemente, na coordenação de suas ações em outros planos representativos como o do pensamento.

A ação, a representação da ação em outro plano, a comparação, a generalização são, portanto caminhos para a tomada de consciência, seja ela no campo cognitivo ou moral.

Nas palavras de Becker (1994), o papel do professor é referenciado por esses pressupostos:

Porque o professor acredita- melhor, compreende (teoria) que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação. Em outras palavras, ele sabe que há duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído: a- que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo para o aluno. B- que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela

assimilação deste material, ou que o aluno se aproprie, neste segundo momento, não mais do material mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre este material; este processo far-se-á por reflexionamento e reflexão a partir das questões levantadas pelos próprios alunos e das perguntas levantadas pelo professor e de todos os desdobramentos que daí ocorrerem.

Tais pressupostos apresentados até então, conduzem-nos a uma implicação extremamente significativa: a necessidade de se conhecer o desenvolvimento humano para poder intervir.

Portanto, na falta desse conhecimento, é impossível ou pouco provável que se possa intervir de maneira qualitativa à sua evolução.

Outro dado fundamental, quando tratamos, principalmente no campo da moral é que o conhecimento depende da experiência, logo, quem defende o autoritarismo não conhece a vivência construtivista, pois não teve uma experiência significativa de exercer a própria atividade de conhecer.

Acreditamos portanto que somente um ambiente em que o sujeito possa tomar decisões, possa regular suas próprias emoções poderá favorecer a construção dos valores morais que tanto almejamos.

“Hoje todos são construtivistas”

Juan Delval, *in Cuadernos de Pedagogia*, nº 257.

Muitas são hoje as críticas ao construtivismo, e, oportunamente, elas também se referem à teoria piagetiana, sem que se faça a distinção teórica necessária : a teoria piagetiana não é uma teoria pedagógica, mas constitui um substrato bio-psicológico que atende à necessidade pedagógica de se ter uma postura construtivista. Distinguidas essas questões teóricas, passemos a discutir as problemáticas do método pedagógico.

Estamos tratando da falsa idéia de que, na prática construtivista, a criança aprende sozinha, não precisa do professor. Ao contrário, como já vimos, este é o grande desequilibrador, o que chama a atenção para as novas descobertas, que lembra as regras estabelecidas que estão presentes nessa proposta. Regras são necessárias e preciosas no convívio social. Outra falsa idéia é a de que a criança não precisa ser corrigida, de que tudo o que faz é correto. Será preciso compreender a origem do conhecimento, o que pensa e o que sente a criança para saber que é necessário lhe dizer “não” e que ele se torna, em determinado momento do desenvolvimento humano, uma necessidade. Será preciso interrogar o sujeito para que, por si, descubra alternativas para a solução de problemas, para que repense sobre as regras estabelecidas e por ele também combinadas.

São essas, entre outras tantas, colocações equivocadas que nos parecem pouco eficazes diante de uma questão fundamental que trata essa metodologia de ensino, o fato de não educarmos para a passagem de uma série para outra; educamos para a vida, passo-a-passo, como uma construção.

Mais do que moda, “ser construtivista” não é tarefa fácil a qualquer um. Ser construtivista implica uma mudança de postura, não só de educador, mas de ser humano que considera o outro capaz, de que não precisa de respostas prontas e soluções; mas; de auxílio para procurar suas próprias alternativas e respostas. E convenhamos, é difícil não aconselhar, não dizer para o outro o que ele deve fazer...

Quando pensamos, idealisticamente, em educação, propomo-nos a formar cidadãos críticos historicamente capazes de avaliar suas ações e da sociedade em que vivem, porém, esquecemo-nos de que fazer história é buscar no passado a fecundação do presente .E ser sujeito não significa reproduzir, repetir, e sim, recriar. Somente uma prática pedagógica que possibilite isso, dará conta, de verdadeiramente, atingir tal objetivo.

A seguir, apresentamos duas tabelas que resumem as concepções dos professores acerca da construção ou evolução do conhecimento.

A tabela 33 corresponde a um resumo das principais características das três correntes pedagógicas apresentadas e seus pressupostos epistemológicos referentes ao aluno, ao professor e ao conhecimento.

A tabela 34 objetiva demonstrar a correlação entre os modelos epistemológicos, psicológicos, biológicos, ideológicos e sociológicos que cerceiam a atividade pedagógica das escolas e seus professores.

Enfim, asseguramos que a postura do professor depende muito, e quase que especificamente, da concepção epistemológica que ele assume.

Acreditamos que, na perspectiva apresentada, a escola que se utiliza de uma metodologia construtivista, é; de fato, a que, verdadeiramente, busca caminhos para fazer acontecer o verdadeiro ideal da educação, formar cidadãos conscientes de seu papel social e enquanto pessoas, tornarem-se felizes.

Anexo 3- Tabela 20 . Distribuição das respostas dos sujeitos do Ambiente A em categorias e níveis

No	Sujeito	Idade	PDO	Dilema 1		Dilema 2		Dilema 3		Dilema 4	
				Categorias	Níveis	Categorias	Níveis	Categorias	Níveis	Categorias	Níveis
1.	MATE	6.6	PO-0	2	1	1	1	3	1	2	1
2.	LUI	6.10	T-1,0	4	3	6	4	2,5	1,3	2	1
3.	CAM	7	T-1,0	4	3	1	1	3,5	1,3	2,4	1,3
4.	ANA	6.11	T-2,0	1	1	2,4	2,3	2	1	2	1
5.	GABR	7	T-3,5	2,3,4,5	1,2,3,3	4	3	1,3,5	1,1,3	4,6	3,4
6.	THA	6.10	T-5,0	4	3	4,6	3,4	3,5	1,3	2	1
7.	MARI	6.11	T-1,0	3	2	1	1	1,3	1,1	1	1
8.	TAI	6.5	T-2,0	2	1	2	2	3,5	1,3	2,4	1,3
9.	EST	6.9	PO-0	3	2	1,2	1,2	1,5	1,3	2	1
10.	LIV	6.4	T-1,0	1	1	1,2	1,2	3,5	1,3	2	1
11.	ANT	7.1	PO-0	1	1	1	1	3,5	1,3	2	1
12.	MARC	6	PO-0	2	1	1,2	1,2	1,2	1,1	2	1
13.	GUI	6.4	T-2,5	2,3	1,2	1,2	1,2	1,4	1,2	2,4	1,3
14.	GAB	6,1	T-3,0	2	1	3,4	2,3	4,5	2,3	2	1
15.	GUIL	6.7	PO-0	2	1	1	1	4,5	2,3	1	1
16.	DAN	6	T-3,0	4	3	4	3	1,3	1,1	2	1
17.	NET	7.1	T-0,5	2,3	1,2	1	1	3	1	1	1
18.	MAT	7.2	T-3,0	2,5	1,3	7	4	3,4	1,2	2,4	1,3
19.	LEO	6.1	PO-0	2	1	1,4	1,3	1,3,4,5	1,1,2,3	1	1
20.	MAR	6.9	T-2,5	3	2	2,3,6	2,2,4	5	3	2	1
21.	LEI	6.6	T-2,5	2	1	1,2	1,2	3,5	1,3	2,4	1,3
22.	VIT	6.8	PO-0	2	1	1	1	2,3	1,1	1	1
23.	EVE	6.8	T-1,0	2,3	1,2	2,6	2,4	4	2	2	1

Anexo 4 – Tabela 21. Distribuição das respostas dos sujeitos do Ambiente Bem categorias e níveis

No	Sujeito	Idade	PDO	Dilema 1		Dilema 2		Dilema 3		Dilema 4	
				Categorias	Níveis	Categorias	Níveis	Categorias	Níveis	Categorias	Níveis
1.	MAI	6.10	T-5,0	2	1	6,7	4,4	5,7	3,4	2,4	1,3
2.	BRU	6.9	T-3,0	3	2	3	2	4,5,6	2,3,4	2,4	1,3
3.	FEL	7.2	T-5,0	4	3	7	4	5	3	4	3
4.	JAIL	7.2	T-2,0	6	4	1,2	1,2	1,3,5	1,1,3	4,5	3,4
5.	LUA	6.10	OC-6,0	6	4	6	4	3,5	1,3	5,6	4,4
6.	ALU	6.10	OC-6,0	6	4	3,4,5	2,3,3	6,7	4,4	4,6	3,4
7.	MAT	6.9	OC-6,0	4,5	3,3	3	2	5,6	3,4	5	4
8.	PAT	7.1	T-3,0	6	4	2,3	2,2	5	3	2	1
9.	THI	6.7	T-3,0	4	3	3,6	2,4	4,5	2,3	4,5	3,4
10.	VIN	6.5	OC-6,0	6	4	7	4	1,4,5	1,2,3	6	4
11.	CAN	7.2	OC-6,0	4	3	2	2	5,6	3,4	5	4
12.	PAU	6.4	OC-6,0	4,5,6	3,3,4	6	4	5,6	3,4	3,4,6	2,3,4
13.	LAR	6.4	T-5,5	4	3	3	2	3,4,5,6	1,2,3,4	5,6	4,4
14.	ALE	6.11	T-5,5	5	3	4	3	3,4,5	1,2,3	4,5	3,4
15.	JES	6.9	T-4,5	3	2	2,4,6	2,3,4	6	4	2	1
16.	THA	6.6	T-4,0	3	2	7	4	1,3	1,1	2	1
17.	LET	7.1	T-5,0	2,5	1,3	6,7	4,4	4	2	2	1
18.	ALI	7	OC-6,0	2,3	1,2	7	4	4,6	2,4	4,5	3,4
19.	RAF	6.7	T-1,5	3,4,6	2,3,4	6	4	4,5,7	2,3,4	3,4	2,3
20.	PED	7.1	OC-6,0	2	1	4,7	3,4	3,7	1,4	4,6	3,4
21.	JOA	6.4	T-1,5	3	2	7	4	4,5	2,3	5	4
22.	ANA	6.5	OC-6,0	2	1	6	4	5	3	2,4	1,3
23.	AMA	6.7	OC-6,0	3	2	6,7	4,4	3	1	4	3

Anexo 5- Tabela 22 – Número de respostas dos sujeitos dos Ambientes A e B nas categorias e níveis em cada bloco de dilemas

Ambiente		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Totais
A	Respostas – bloco 1 – dilema 1	16	07	07	--	30
	Respostas – bloco 1 – dilema 3	13	11	06	05	35
	Total respostas – bloco 1	29	18	13	05	
	Respostas – bloco 2 – dilema 2	25	06	13	-	44
	Respostas – bloco 2 – dilema 4	22	-	06	01	29
	Total respostas – bloco 2	47	06	19	01	
B	Respostas – bloco 1 – dilema 1	05	07	11	07	30
	Respostas – bloco 1 – dilema 3	01	10	05	18	34
	Total respostas – bloco 1	06	17	16	25	
	Respostas – bloco 2 - dilema 2	10	09	16	12	47
	Respostas – bloco 2 – dilema 4	07	02	13	15	37
	Total respostas – bloco 2	17	11	29	27	

Anexo 6

Tabela 23. Número de respostas dos sujeitos dos ambientes A e B para cada nível nos dilemas dos blocos 1 e 2.

Níveis / ambientes	No. de respostas Bloco 1	No. de respostas Bloco 2
N 1- A	29	47
N 1- B	06	17
N 2- A	18	06
N 2 – B	17	11
N 3 - A	13	19
N 3 – B	16	29
N 4 – A	05	01
N 4 - B	25	27

Anexo 7

Tabela 24. Distribuição das respostas por sujeito e em níveis.

Sujeito	Ambiente	Dilema 1				Dilema 2				Dilema 3				Dilema 4			
		N1	N2	N3	N4												
1	A	1				1				1				1		0	
2	A			1					1	1		1		1			
3	A			1		1				1		1		1		1	
4	A	1					1	1		1				1			
5	A	1	1	1				1		2		1				1	1
6	A			1				1		1		1		1			
7	A		1			1				2				1			
8	A	1					1			1		1		1		1	
9	A		1			1	1			1		1		1			
10	A	1				1	1			1		1		1			
11	A	1				1				1		1		1			
12	A	1				1	1			2				1			
13	A	1	1			1	1			1	1			1		1	
14	A	1					1	1			1	1		1			
15	A	1				1					1	1		1			
16	A			1				1		2				1			
17	A	1	1			1				1				1			
18	A	1		1					1	1	1			1		1	
19	A	1				1		1		2	1	1		1			
20	A		1				2		1			1		1			
21	A	1				1	1			1		1		1		1	
22	A	1				1				2				1			
23	A	1	1				1		1		1			1			
24	B	1							2			1	1	1		1	
25	B		1				1				1	1	1	1		1	
26	B			1					1			1				1	
27	B				1	1	1			2		1				1	1
28	B				1				1	1		1					2
29	B				1		1	1					2			1	1
30	B			1			1					1	1				1
31	B				1		2					1		1			

32	B			1			1		1		1	1				1	1
33	B				1				1	1	1	1					1
34	B			1			1				1	1					1
35	B			1	1				1			1	1		1	1	1
36	B			1			1			1	1	1	1				2
37	B			1				1		1	1	1				1	1
38	B		1				1	1	1				1	1			
39	B		1						1	2				1			
40	B	1		1					2		1			1			
41	B	1	1						1		1		1			1	1
42	B		1	1	1				1		1	1	1		1	1	
43	B	1						1	1	1			1			1	1
44	B		1						1		1	1					1
45	B	1							2		1					1	
46	B		1						2	1						1	

Anexo 8

**Tabela 33. CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM
MODELOS PEDAGÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS (Becker, 1994; Vinha, 1997)**

Quanto a	Modelo Epistemológico			Modelo pedagógico		
	Empirismo	Apriorismo	Construtivismo	Diretivismo	Não diretivismo	Pedagogia Relacional
Ao professor (representante do meio)	Único representante do meio. Só ensina, determina o que é bom e o que não é.	É auxiliar do aluno, facilitador. É responsável apenas por recheiar de conteúdos as experiências do aluno. Conduz ao conhecimento	Não acredita na transmissão. É responsável pelas propostas que gerem mudança de procedimentos e atitudes.	Estimula, dá aulas, introduz e direciona os caminhos.	Não ensina e se policia para intervir o mínimo possível.	Propõe, discute, problematiza, aprende para intervir qualitativamente.
Ao aluno	Tábula rasa. É o meio que determina o conhecimento. Só aprende. Submete-se à fala e autoridade do professor.	Já traz um saber (fatores endógenos). Suas ações são sempre boas. Aprende por si. Toda defasagem será de origem hereditária.	A partir dos fatores endógenos com a interferência do meio, passa por perturbações que exigem novas equilibrações. Reconstrói, recria.	Aprende quieto, sem inferir. Reproduz, repete informações.	Aprende aquilo que quer e por si mesmo sem interferência do professor.	Discute, age sobre os objetos recria, redescobre e toma consciência (pela coordenação das ações).
Ao conhecimento	Vem do meio. Transferência desse meio (professor) para o aluno. O conhecimento é autoritário e acabado.	E programado na herança genética de cada um. Tudo está previsto. A interferência do meio deve ser mínima. Os estágios são cronologicamente fixos.	Estágios são cronologicamente variáveis. Passa pela assimilação e acomodação do novo às estruturas já formadas que são patamar para os novos conhecimentos que vão sendo construídos.	Livros didáticos, textos prontos. Perguntas do professor e respostas previstas do aluno, em silêncio e individualmente. Atividades e respostas iguais.	Provém da experiência do aluno sem interferência do meio. É limitado. Conteúdos são estereotipados (facilitados pelo professor)	Processos de assimilação e acomodação às estruturas anteriores. Pela ação sobre os objetivos.
Ao desenvolvimento moral	Moral heterônoma – Autoritarismo O limite está no outro (adulto).	Liberdade. Ninguém ensina ninguém. Tudo tem seu tempo (estágios previamente estabelecidos e fixos)	Sujeito que age, cobra, organiza, recria. Não reproduz. Construção progressiva da autonomia.	Reprodução do autoritarismo. Requer silêncio. Morte da crítica, da criatividade e curiosidade.	“Laissez-faire” Porém, sem regras claras, perda dos limites. Cobranças enrustidas e sublimadas. Confusão da autoridade.	Atitude de busca. Coragem (limites pessoais ultrapassados). Limites construídos pois vivenciados.

Anexo 9

Tabela 34. COMPARAÇÃO DAS CONCEPÇÕES ACERCA DO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM SEGUNDO MODELOS QUE O EMBASAM (Becker,1994)

<i>Modelo epistemológico</i>		<i>Modelo pedagógico</i>		<i>Modelo biológico</i>		<i>Modelo psicológico</i>		<i>Modelo sociológico</i>		<i>Ideologia embasadora</i>
Modelo	Teoria	Modelo	teoria	Modelo	teoria	Modelo	teoria	Modelo	teoria	
S \leftarrow O	Empirismo	A \leftarrow P	Diretivismo	OR \leftarrow M	Lamarckismo	R \leftarrow E	Behaviorismo (skinner e Watson*)	I \leftarrow MS	Positivismo	Ideologia da transmissão cultural
S \Rightarrow O	Apriorismo	A \Rightarrow P	Não diretivismo (espontaneísmo)	OR \Rightarrow M	Darwinismo Néo darwinismo	R \Rightarrow E	Gestaltismo (Carl Rogers)	I \Rightarrow MS	Idealismo	Ideologia Romancista
S \leftrightarrow O	Construtivismo	A \leftrightarrow P	Pedagogia relacional (interacionista*)	OR \leftrightarrow M	Biologias Relacionais	R \leftrightarrow E	Psicologia Genética (Piaget, Kohlberg)	I \leftrightarrow MS	Dialética	Ideologia progressivista (Dewey)

Legenda:

S- Sujeito R- Resposta
O- Objeto E- Estímulo
A- Aluno M- Meio
P- Professor I- Indivíduo
OR- Organismo MS- Meio Social

